Nr 9-10 WRZESIEŃ-PAŹDZIERNIK 1947

DZIECI I WYCHOWAWCA

MIESIĘCZNIK MINISTERSTWA OŚWIATY
poświęcony zagadnieniom metodyki wychowania zbiorowego
SKŁAD GŁÓWNY P. Z. W. S.

REDAKCJA PRZEPRASZA ZA OPÓŹNIENIE W WYDANIU NUMERU, KTÓRE WYNIKŁO Z PRZYCZYN OD REDAKCJI NIEZALEŻNYCH.

ZAGADNIENIE DZIECI TRUDNYCH DO WYCHOWANIA

Numer niniejszy poświęcony jest w głównej mierze zagadnieniu dziecka trudnego.

Terminy: dziecko trudne, moralnie zaniedbane, przestępcze — spotykamy w naszej praktyce dość często. Często też stosujemy je zamiennie, choć nie są jednoznaczne.

Dziecko może być trudne, bo nieposłuszne — dalekie jest jednak od występku. I przeciwnie — przestępcą, skazanym przez sąd, może być ktoś, kto po śmierci rodziców jechał bez biletu z Warszawy do ciotki w Legnicy. Ten przestępca może być dzieckiem najłatwiejszym do wychowania. Moralnie zaniedbany względnie wychowawczo zaniedbany, to zarówno ten z pogranicza prawdziwej przestępczości, jak i ten rozpuszczony przez kochających a niedość rozumnych rodziców.

Najszerszym z tych pojęć jest jednak pojęcie dziecka trudnego. Po odrzuceniu wyjątkowych wypadków okaże się, że ktoś, kto został wychowawczo zaniedbany, choćby przez nas samych, jest — przynajmniej przez pewien okres — trudny do wychowania. Podobnie z dzieckiem przestępcą — najczęściej bywa ono trudne dla przeciętnego wychowawcy i w przeciętnym zespole normalnych dzieci zwykle nie daje się utrzymać.

Zagadnienie dziecka trudnego było zawsze zagadnieniem ważnym w pracy wychowawczej. Obecnie ważność jego wzrosła jeszcze. Przyczynił się do tego i wzrost trudności wychowawczych, spowodowanych wojną, i zwiększenie się zastępu

tych, których wojna wyrwała z normalnych warunków rozwoju i uczyniła elementem do wychowania trudnym, i — z drugiej strony — zwiększenie zrozumienia przez państwo wartości każdego wartościowego obywatela.

W tej chwili stosunek do dziecka trudnego stał się zagadnieniem wagi państwowej. To już nie tylko prywatna sprawa tego czy innego wychowawcy, nie tylko sprawa tej czy innej organizacji społecznej — to sprawa całego kraju.

Dziecko trudne musi się stać pełnowartościowym obywatelem państwa.

Dziecko trudne nie może być usuwane z zespołu dzieci „grzecznych" — na ulicę. A zdarza się to dziś jeszcze i w świetlicach, i w szkołach, i — co najgorsze — w domach dziecka.

Dziecko trudne oddane ulicy — to przyszły przestępca. Dziecko trudne, któremu nie umiemy pomóc — to także materiał na przestępcę lub innego wykolejeńca życiowego.

Ten z wychowawców, który był na filmie amerykańskim „Młodość Edisona" czuł zapewne, że tak trudnego i kłopotliwego chłopca, jakim był Tomasz — chętnie pozbyłby się ze swojej gromady. Ludzie nieprzeciętni często byli trudnymi do wychowania w dziecięctwie. Nieprzeciętność i „trudność" ściśle ze sobą korelują.

Zrozumiałe jest, że nie każdy wychowawca poradzi sobie z każdym dzieckiem trudnym, choć każdy, pamiętając, że ma do czynienia z małym człowiekiem — winien dziecku trudnemu, które do niego trafi, poświęcić jak najwięcej myśli i starań bardziej intensywnych i bardziej twórczych nawet niż innym dzieciom.

W miarę powstawania Państwowych Pogotowi Opiekuńczych we wszystkich kuratoriach, do Pogotowi tych będą mogli wychowawcy kierować tych wychowanków swoich domów, z którymi naprawdę nie będą mogli sobie poradzić. Poradnie wychowawcze, jakie już powstają przy Pogotowiach, wskażą właściwy sposób postępowania z dzieckiem, odpowiednio je skierują, zachęcą bardziej wnikliwego i chętnego wychowawcę do pracy nad nim.

Wśród pedagogów całego świata dyskutowane jest od dawna zagadnienie umieszczania dzieci trudnych w odrębnych zakładach. O ile wiek ubiegły, przynosząc zrozumienie istnienia indywidualnych różnic wśród dzieci i konieczności zróżnicowanego ich traktowania, przyniósł także koncepcję tworze-

nia zakładów oddzielnych dla różnych rodzajów trudności, o tyle teraz coraz mocniej zaczyna występować tendencja do pozostawiania jednostek trudnych w naturalnym środowisku normalnych dzieci — z zastosowaniem do nich specjalnego podejścia wychowawcy.

Istnieją jednak u nas i będą istniały domy przeznaczone specjalnie dla dzieci — raczej dla młodzieży, bo powyżej lat trzynastu — z pogranicza przestępczości, wykolejonych, zaniedbanych moralnie.

Metody wychowawcze domów już istniejących pozostają przeważnie w tyle poza współczesną myślą pedagogiczną. Młodzież zostaje izolowana od świata, umieszczona w zakładach prawdziwie zamkniętych, które położone bywają w odludnych okolicach. Młodzież wykolejona, w przeważającej liczbie młodzież miejska — znajduje w nich bynajmniej nie atrakcyjne warunki bytowania: ciężkie a obce sobie roboty rolne, nudny mały warsztacik szewski, w którym reperuje się do obrzydzenia zniszczone obuwie kolegów, jakąś stolarnię, która wyrabia standartowe stołki i szafy nie wiadomo dla kogo, hafciarnię, bieliźniarską pracownię, w której spędza się, ślęcząc, długie i nieciekawe godziny i temu podobne.

A młodzież wykolejona, to młodzież przeważnie żądna przygód, ciekawa świata, szukająca w życiu czegoś niezwykłego, czegoś pociągającego, czegoś, czego nie mogło jej dać dotychczasowe życie. To młodzież przeważnie aktywna, samodzielna, żywa — doskonały materiał wychowawczy.

Kto czytał piękną książeczkę autorki włoskiej Ravizza „Moi złodziejaszkowie“ — ten wie, jak silnie pociągnęła młodych wykolejeńców włoskich perspektywa podróży prawdziwym okrętem. Reedukacja społeczna została tam przeprowadzona przez zaspokojenie żądzy niezwykłości w sposób społecznie pożądany.

Gdyby kierownikiem każdego z naszych zakładów dla młodzieży wykolejonej był ktoś podobny do Makarenki — moglibyśmy spokojnie utrzymywać nadal i zakładać nowe dla nich domy na wsi. Kierownik umiałby w codziennej, żmudnej, obcej dziecku miasta pracy na roli znaleźć wartości interesujące, pociągające swą niezwykłością.

Genialni wychowawcy nie zjawiają się jednak tuzinami, a zastępy wykolejonej młodzieży coraz częściej zjawiać się będą u bram zakładów wobec organizowania przez Ministerstwo Sprawiedliwości sądownictwa dla nieletnich, a przez Milicję Obywatelską — Izb Zatrzymań dla Nieletnich.

Jeżeli Ministerstwo Oświaty przejmie od Ministerstwa Sprawiedliwości część akcji walki z przestępczością nieletnich — przeorganizuje istniejące zakłady wychowawcze w kierunku stworzenia w każdym z nich zamiast szeregu mało wartościowych warsztacików — jednego lub dwu doskonale wyposażonych i poważnie pracujących warsztatów, tak aby każdy wychowanek, kierowany do odpowiedniego zakładu ze względu na swe zainteresowania zawodowe mógł otrzymać poważne wyszkolenie zawodowe.

Nowo organizowane zakłady Ministerstwo będzie się starało opierać o ścisłą współpracę z fabrykami i warsztatami, takimi jak lotnicze, samochodowe, okrętowe, elektrotechniczne i inne. Młodzież, zebrana z szerokich gościńców, nie będzie zamykana w czterech ścianach zakładu i izolowana od życia, które ją nęci — będzie w nie wprowadzana w sposób będący dla niej samej pociągający, pozwoli państwu na wychowanie nie jednostek „luźnych", nie związanych z żadną grupą społeczną, nie umiejących obrócić się samodzielnie po opuszczeniu zakładu — ale jednostek wrośniętych w zespół ludzi pracy, obznajmionych z pracą zespołową, pracą wytwórczą na wielką skalę.

Zakłady dla nieletnich, to zaledwie odcinek akcji walki z przestępczością. Głównym polem akcji będzie roztoczenie opieki nad dzieckiem, któremu tej opieki w dostatecznej mierze nie może zapewnić rodzina. Świetlice dla dzieci i młodzieży, w których będzie ona mogła spędzać czas wolny od zajęć szkolnych, organizowanie zabaw i gier na placach miejskich, organizowanie wycieczek, ułatwianie młodzieży brania udziału w sporcie — to wszystko odciągać będzie rzesze młodych, żądnych wyżycia się chłopców od złych wpływów ulicy.

Praca wychowawcza nad dzieckiem trudnym jest poważnym zadaniem zarówno państwa jak i każdego wychowawcy — na jego odcinku.

Żadnego człowieka stracić nam nie wolno.

DZIECKO TRUDNE

Zagadnienie dziecka trudnego, dziecka, „któremu jest trudno żyć i z którym jest trudno żyć" — nabiera w warunkach powojennych specjalnego ciężaru gatunkowego.

Specyficzne warunki okresu wojennego, okupacyjnego i powojennego wpływały na dzieci i młodzież pozbawiając je normalnych praw życia: prawa do swobody, do prawidłowego rozwoju psychofizycznego, do zabawy, snu, rozrywki. Pogwałcenie tych podstawowych praw wywołało zachwianie rów-

nowagi psychicznej, fizycznej i moralnej. Stwierdzamy u dzieci naszych w ogromnym odsetku objawy: 1) wybitnego przemęczenia nerwowego, 2) niedożywienia chronicznego, będącego wynikiem wadliwego odżywiania (brak witamin, tłuszczów) przez czas dłuższy, 3) lęku jako następstwa długoletnich warunków okupacji, podczas której żyło się tylko chwilą, ustawiczną troską o życie własne i najbliższych, w ciągłym wyczerpującym nerwowo napięciu, gdyż od przytomności umysłu zależało to życie. Stwierdzamy ponadto, szczególnie u olbrzymiej rzeszy powojennych sierot i półsierot, które wojna pozbawiła domu, rodzin i najbliższych, 4) poczucie osamotnienia uczuciowego.

Każde bowiem dziecko ma potrzebę miłości matczynej. Każde dziecko odczuwa ją konkretnie, jako coś, co je otacza, przygarnia, chroni, jest jego obroną przed czyhającymi nań wrogimi siłami zewnętrznymi. Dziecko, pozbawione w wieku wczesnym tej obrony, przybiera podświadomie postawę życiową obronną, nieufną, wykoszlawiającą jego pierwotne usposobienie.

Coraz częściej wybitni fachowcy (Benjamin, Hanselman, Ferriere, etc) skłonni są dopatrywać się trudności wychowawczych i przyczyn wykolejenia w cichych dramatach polegających na pozbawieniu dziecka źródła miłości.

Jeśli podejdziemy do zagadnienia pod tym kątem widzenia, a wydaje się on jedynie słuszny w świetle nowoczesnych badań psychologicznych, to stwierdzimy, że wojna wprawdzie zaostrzyła niesprzyjające warunki wychowawcze, ale że istniały i istnieją one także w czasach pokojowych i są najczęstszym podłożem nieporozumień między dzieckiem a otoczeniem.

W odróżnieniu od dorosłych organizm dziecięcy posiada wielką zdolność regeneracyjną: dziecko zagłodzone, dotknięte gruźlicą — odradza się i dochodzi do zdrowia względnie bardzo szybko przy sprzyjających warunkach zdrowotnych. Na tych przesłankach oparta jest akcja zapobiegawcza przeciwgruźlicza: kolonie, prewentoria, sanatoria.

Dziecko reaguje też bardzo szybko na zmianę otoczenia i dobre warunki wychowawcze: uregulowany tryb życia, dobre warunki bytowania, przestrzeń do gier i zabaw, rozumny rozkład dnia uwzględniający pracę, zabawę, odpowiednie rozrywki i sporty — a nade wszystko serdeczny klimat wychowawczy środowisk — wystarczają, aby po względnie krótkim czasie doprowadzić do równowagi dzieci i młodzież wykolejone warunkami wojennymi. Po dwu latach pracy wychowawczej

mamy liczne pod tym względem doświadczenia. Dzieci odpychają ze swej świadomości widma przeszłości, starają się nadrobić czas stracony, oddając się zachłannie nauce, pracy, zabawie.

W każdej jednak społeczności dziecięcej wyodrębniają się poszczególne jednostki, które nie potrafią się dostosować do otoczenia i na tle społeczności dziecięcej zwrócą na siebie uwagę swym zachowaniem.

Obserwując dziecko trudne na tle gromady wyodrębniamy trzy zasadnicze postawy życiowe:

1) a g r e s y w n ą — polegającą na buntowaniu się przeciwko przyjętym formom współżycia. Bunt ten, przewijający się jako dominujący objaw po przez całe życie dziecka, przejawia się w najrozmaitszych postaciach zależnie od faz rozwojowych, a więc: od wydłużonego okresu negatywizmu w pierwszym dzieciństwie i wybuchów niepohamowanej złości aż do głębokiego negatywizmu w okresie pokwitania. Najczęściej bunt wyładowuje się w niesfornym zachowaniu na terenie szkoły, domu dziecka, w ucieczkach, wagarowaniu, przedwczesnych próbach usamodzielnienia się etc.

Szereg dzieci, które na swych wątłych barkach dźwigały podczas okresu okupacji troskę o byt rodziny i jej bezpieczeństwo, a od których się żąda dzisiaj, aby się podporządkowały autorytetowi starszych — przyjmuje tę postawę obronną. Wśród tych dzieci znajdują się osobniki bardzo wartościowe, energiczne i aktywne — o ile wychowawca potrafi skierować ich energię na odpowiednie tory i przesublimować ich popędowość.

Według przeprowadzonych doświadczeń psychologicznych między 2 a 4 rokiem życia budzi się w dziecku jego „ja". Dziecko uświadamia sobie, że ma wolę, i przeciwstawia ją woli dorosłych. Stąd faza negatywizmu fizjologicznego u dzieci 3—4-letnich. U dziecka trudnego faza ta wydłuża się znacznie, wyładowuje się w przejawach wybitnego egocentryzmu. „Ja" dziecka trudnego jest w stałym konflikcie z wymogami otoczenia, prowadzi do egoizmu i poczucia wyższości.

2) Drugą postawą życiową, nie mniej częstą, jest postawa l ę k l i w a. Postawę tę zajmują dzieci nieśmiałe, ciche, zamknięte w sobie, które odosabniają się od gromady, podporządkowują pewnym przepisom i nie sprawiają rażących trudności wychowawczych. Jednak pod pozorem lękliwości występuje wyraźne przeciwstawienie się społeczności, gromadzie — dziecko ucieka od niej.

Dzieci te zamykające się w sobie, niedostępne, nie przejawiające radości życia, ciche i bierne, jakby przytłumione — bardzo często — jak się okazuje — przeszły ciężkie urazy psychiczne, które spowodowały ten lęk przed światem i ludźmi.

Są to jednostki przewrażliwione, do których niełatwo jest znaleźć podejście, a jeszcze trudniej przełamać ich opór psychiczny i skłonić do nawiązania kontaktu ze społecznością.

3) Trzecia postawa życiowa dziecka trudnego przejawia się w z a h a m o w a n i u r o z w o j u. Cechuje je jakby ucieczka w dzieciństwo — niezaradność, potrzeba pomocy starszych, wadliwa psychomotoryka, niedorozwój mowy, brak samodzielności — przy częstokroć zupełnie dobrze rozwiniętych funkcjach intelektualnych. Charakterystyczna jest dla takich dzieci wybitna dysharmonia funkcji psychicznych — na tle tej postawy życiowej występuje szereg objawów. notorycznych, jak brak łaknienia, zaburzenia snu, moczenie nocne i in., mających podświadomie na celu zwrócenie uwagi na „małe" dziecko.

Wspólnym podłożem tych trzech postaw życiowych dziecka trudnego, tj. postawy buntowniczej, lękliwej i zahamowanej w rozwoju — j e s t n i e u m i e j ę t n o ś ć p r z y s t o s o w a n i a s i ę d o o t o c z e n i a. Jedno dziecko buntuje się otwarcie, jawnie, zdecydowanie, drugie podporządkowuje się bezapelacyjnie i staje się nie równowartościowym członkiem społeczeństwa, lecz niewolnikiem z dużym poczuciem swej mniejszej wartości i niewyrównanej krzywdy. Trzecie wreszcie ucieka od wymagań życia, rzeczywistości i gromady — w dzieciństwo szukając pomocy i oparcia w otoczeniu starszych.

Drugim wspólnym podłożem tych trzech postaw życiowych i wypływających z nich przejawów — to w e w n ę t r z n a n i e p e w n o ś ć osobnika, tak słusznie postawiona przez psychologię indywidualną na pierwszym planie. Jedno dziecko hyperkompensuje swą niepewność postawą buntowniczą, arogancją, wyładowaniem zewnętrznym energii, drugie nie śmie podjąć żadnej walki z trudnością w głębokim przeświadczeniu swej mniejszej wartości, trzecie ucieka z głębokim lękiem przed wszelką zmianą sytuacyjną, nowym człowiekiem, ciemnością etc.

Powyżej opisane trzy postawy życiowe dzieci trudnych rzadko przejawiają się w formach zupełnie czystych i we wczesnym dzieciństwie są często kombinacje, np. buntu i regresji.

W okresie II dziecięctwa i w okresie dojrzewania częściej formy reakcji krystalizują się i nadają piętno osobowości.

Na powstanie tych trzech postaci życiowych, które są albo reakcją na pewne warunki konstelacyjne środowiskowe, albo też wypływają z podłoża konstytucyjnego — wpływa wiele czynników. Omówię je w następnych artykułach przyszłych numerów pisma.

Wykrycie ich, usunięcie przyczyny zła i umiejętne oddziałanie wychowawcze na dziecko „trudne" — stanowi poważne zadanie wychowawcy.

Dr Zofia Szymańska

TRUDNY WIEK CHŁOPCÓW

Statystyki sądów dla nieletnich dostarczają ciekawych materiałów dotyczących zależności wykroczeń dziecięcych od wieku. Oto okazuje się w większości wypadków, że trudności wychowawcze, które w następstwie prowadzą do zetknięcia się dziecka z sądem, rozpoczynają się pomiędzy 10 a 13 rokiem życia.

W roku 1933 podjęłam badania nad młodocianymi włóczęgami. Jednym z pierwszych pytań, jakie sobie postawiłam, było, w jakim wieku r o z p o c z y n a się najczęściej włóczęgostwo, jaki jest wiek p i e r w s z e j ucieczki chłopca. Zestawienie 165 wypadków włóczęgostwa, które przeszły przez Poradnię Psychologiczną badającą nieletnich podsądnych dało interesujące wyniki.

Wiek	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Ilość wyp.	1	3	3	5	8	16	12	**26**	**24**	**25**	**20**	9	6	6	1

Jak z zestawienia tego wynika, krytycznym okresem w życiu chłopca jest okres od 10—13 r. życia. Można z dużym prawdopodobieństwem twierdzić, że jeżeli przez ten „niebezpieczny wiek" chłopiec szczęśliwie przejdzie — jego wyłamanie się z życia społecznego jest już znacznie trudniejsze.

Włóczęgostwo, ucieczki z domu i szkoły są pierwszym i najłagodniejszym objawem wykolejenia się dziecka. W ślad za tym idą kradzieże, które od porwania kawałka kiełbasy ze straganu potęgują się do napadów rabunkowych. Pierwsza kradzież pojawia się również najczęściej w tym samym wieku.

Jeśli tak jest, jeżeli trudności wychowawcze występują najczęściej w okresie od 10—13 r. życia, muszą w psychice

chłopca w tym wieku tkwić jakieś czynniki, które czynią go szczególnie podatnym do wszelkich wykroczeń. Wiek ten w psychologii zwany jest czasem „trudnym wiekiem chłopca“, a znajomość jego praw psychicznych jest dla wychowawców niezbędna.

Wzniesienie się wzrostu i wagi około dziesiątego roku życia wytwarza w tym czasie spotęgowane poczucie siły. Wzmożeniu siły fizycznej towarzyszy pozytywne nastawienie w tym okresie. Brak niepewności i zniechęcenia właściwych wczesnej fazie dojrzewania — zamiast nich występuje silne poczucie mocy i zadowolenia z siebie. Te właśnie cechy chłopca prowadzą często to konfliktów z otoczeniem, do oddzielenia się, do szukania drogi własnej.

Psycholog H. Jung mówiąc o psychologii tego okresu stwierdza, że chłopca charakteryzują dwa podstawowe nastawienia psychiczne: świadome rzeczowo-realistyczne i podświadome popędowe.

Dwa te punkty omówię kolejno sądząc, iż wytworzy to podstawę do zrozumienia zachowania się chłopców w tym okresie.

A więc około 10 roku życia budzą się żywe zainteresowania intelektualne, prawdziwa „żądza wiedzy“. Chłopcy pragną wszystko zbadać, poznać związki przyczynowe, wyrobić sobie prawdziwe pojęcie o otaczającym świecie.

Tym zainteresowaniom odpowiada budzenie się zdolności formalnego myślenia, wyciągania ogólnych wniosków z doświadczenia. Abstrahowanie, wnioskowanie, tworzenie praw są dowodami czystego myślenia i wskazują na duży wzrost tej funkcji. Te wyższe funkcje mogą się rozwinąć tym lepiej, że proste funkcje zmysłowe i prostsze funkcje pamięci i uwagi osiągają przeważnie swą doskonałość około 10 roku życia.

Chłopca napełnia ciekawość, pęd do działania, doświadczenia, tęsknota do przeżywania. Czytanie wzmaga się w tym okresie do pasji, odwiedzanie kina — do namiętności. Chłopiec nie interesuje się światem przeżyć wewnętrznych, lecz akcją i następstwem wypadków.

W wyborze ulubionych książek decydująca jest treść, kwestia formy nie ma większego znaczenia.

Zanim nadejdzie okres przeżywania artystycznego, czyta się z ciekawości, żądzy wrażeń, sensacji.

Literatura tego okresu, to sensacyjne przygody, podróże, historie kryminalne. Zaspokaja ona zainteresowanie chłopca światem zewnętrznym. Przynosi wiadomości o wynalazkach,

odkryciach i zwyciężaniu przyrody przez człowieka. Brak skomplikowanych charakterów, wnikania w przeżycia wewnętrzne — bohater pokonuje przeciwności siłą fizyczną, stanowczością, odwagą. Przygody rozgrywają się w dalekich, przestrzennie oznaczonych krajach. Zainteresowanie przestrzenią występuje bardzo wyraźnie, stosunki czasowe małą grają rolę. Okres czytania książek historycznych przychodzi później.

Literatura wieku chłopięcego, jak stwierdza Büsse, nie różni się tak bardzo od baśni, jakby to mogło się wydawać na pierwszy rzut oka. Wprawdzie nie ma uzależnienia od cudów i czarów, wszystko musi być zgodne z prawami przyrody, lecz rządzi tu człowiek silny cieleśnie i psychicznie. Na tle fantastycznej syntezy o świecie dziecko opanowuje stosunki przestrzenne i przyczynowe, ćwiczy się w analizie, zdobywa wiadomości i trzeźwy sąd o rzeczach.

Prócz tego literatura wieku poprzedzającego dojrzewanie zaspokaja owo drugie nastawienie właściwe chłopcu: nastawienie podświadomie popędowe. Kształtuje się ono, jak było wyżej powiedziane, na gruncie wzmożonego poczucia siły. Budzi się rozkosz ryzyka, pragnienie pokonywania niebezpieczeństw. W ankietach o ulubionym zawodzie chłopcy wymieniają często zawód lotnika, jako motyw tego wyboru podając „gdyż lubię być w niebezpieczeństwach“ lub po prostu krótko „gdyż jest niebezpieczny“.

Pociąga nieodparcie wszystko, co ma posmak ryzyka, co dostarcza silnych wzruszeń pokonania czegoś, przebrnięcia przez jakąś przeszkodę. Gra w karty, w guziki, w pieniądze ma wielkie powodzenie.

Jako centralny czynnik, do którego sprowadzają się również wysunięte wyżej pragnienie niebezpieczeństw i rozkosz ryzyka — wysuwa Bovet instynkt walki.

Najintensywniejszy okres bójek ustala Bovet na 9—12 rok życia, a analizując dokładnie tę sprawę twierdzi, iż walk tych nie można wytłumaczyć motywami zewnętrznymi, lecz przyjemnością, jakiej dostarczają zapaśnikom.

„Walka jest chłopcom miła — mówi Bovet — doświadczają oni żywiołowej i bezpośredniej rozkoszy w rzucaniu kamieniami, wymachiwaniu kijem, w energicznych ruchach rąk i nóg, w napięciu wszystkich mięśni ciała, gdy zewrą się z przeciwnikiem pierś o pierś. Tym tylko da się wytłumaczyć

mnóstwo utarczek, którym nie towarzyszy żadne uczucie niechęci czy pożądliwości.“

Z instynktem walki obok wspomnianej wyżej przyjemności ryzyka łączy się ściśle okrucieństwo. Te cechy są jednym z czynników, które upodobniają psychikę chłopca do psychiki człowieka pierwotnego. Ustawicznie obserwować możemy to podobieństwo: zabawy w Indian, przyjmowanie ich imion, podział klas na plemiona — są na porządku dziennym.

Powstaje jakaś namiętność do życia pod gołym niebem, do wspinania się na drzewa i robienia tam kryjówek, do kopania pieczar, budowania szałasów i chatek. Życie przyrody pociąga nie zapowiedzią wrażeń estetycznych — te należą do późniejszego okresu — lecz perspektywą współżycia z naturą, możliwością swobody, działania, przygody. Pociąga tajemniczość lasu, radość ogniska, polowanie, tropienie, badanie nieznanego terenu — wszystko to, co genialnie potrafił wykorzystać dla celów wychowawczych Baden Powell.

Nie mogąc sam wybrać się na awanturnicze przygody i dalekie podróże — chłopiec zaspokaja się odpowiednią lekturą. Już same tytuły książek brzmią pozytywnie, tajemniczo, awanturniczo: „Mali zwycięzcy“, „Piętnastoletni kapitan“, „Tajemnicza wyspa“, „Podróż bez pieniędzy“. Dla chłopca nie ma nic niemożliwego — bohater książki, jego rówieśnik, może być kapitanem okrętu, przewodnikiem wyprawy, detektywem. Bohaterów książek owych śmiałych podróżników, „wilków morskich“, „mieszkańców puszczy“ i „pogromców zwierząt“ — charakteryzuje przede wszystkim odwaga, zręczność, zaradność i siła fizyczna.

Żądza silnych wrażeń jeszcze obfitszy pokarm znajduje w lekturze książek kryminalnych.

Pogoń za silnymi wrażeniami, zdobywanie świata zewnętrznego i fizyczna działalność absorbują chłopca do tego stopnia, że poziom szeregu funkcji psychicznych nie tylko nie wykazuje postępu, lecz nawet się cofa. Ta regresja zaznacza się w dziedzinie uczuć, szczególnie uczuć etycznych. Badania ideałów chłopców wskazują, że nie pociągają ich wartości moralne, lecz siła, bogactwo bądź wiedza w zakresie interesującej młodzież dziedziny. Tak więc ideałem chłopca jest Lindbergh, Ford, Edison, mistrzowie bokserscy i atleci. Zarówno Sherlok Holmes — detektyw, jak Arsène Lupin — złodziej, budzą zachwyt, cześć i podziw, „oni obydwaj są genialni“ — mówi jeden z chłopców.

Pogłębianie życia uczuciowego, wyrabianie świadomej siebie woli należą do okresu dojrzewania. Wola kieruje się wówczas na wewnątrz, ćwiczy w opanowywaniu popędów itp.

Jednakże energia woli bujna, nieokiełznana budzi się właśnie w obchodzącym nas okresie. Chłopiec chce być samodzielny. Ch. Bühler umieszcza swój „drugi okres przekory" właśnie w okresie poprzedzającym dojrzewanie.

Chłopiec nie chce już dłużej być traktowany jak dziecko, lecz jako „pełnowartościowy" dorosły. Niezrozumienie tej jego potrzeby prowadzi do konfliktów z otoczeniem, wreszcie nawet do wrogiego nastawienia dziecka. A dzieci w tym okresię nie są nastawione społecznie negatywnie, lecz przeciwnie, jest to okres żywych uczuć społecznych, jeżeli chodzi o grupy rówieśników, oraz okres wielkiej podatności na wpływy wychowawcze — zarówno dobre, jak złe.

Jeżeli otoczenie swą postawą nie dopuści do wytworzenia wrogiego nastawienia dziecka — konflikty będą miały motywy raczej zewnętrzne. Będą przelotne, spowodowane nadmiarem energii, żywotności i „dzikimi pomysłami", lecz niegłębokim poczuciem niezrozumienia i obcości. Walka ze starszymi, szydzenie z nich należą do okresu dojrzewania.

Wielki wpływ wywierać może na chłopców silna indywidualność, a najlepszym terenem wychowania jest wychowanie gromadne. Rozkwit życia społecznego wśród rówieśników stwierdzają wszyscy badacze. Reininger pisze: „Żaden chłopiec nie jest z własnej woli samotnikiem. Jego żywiołem jest gromada".

Szkoła zaczyna zajmować w świadomości chłopca dużą przestrzeń. Występuje zrozumienie koleżeństwa, solidarność, poczucie odpowiedzialności za gromadę. Ścisły związek z grupą pogłębiają wspólne zainteresowania — sport, wycieczki, zbiory, rekordy itp. Przywódcą jest zazwyczaj chłopiec fizycznie i umysłowo dobrze rozwinięty, pomysłowy, żywy, odważny. Głębsze wartości duchowe stoją na dalszym planie.

Życie gromadne zaspokaja chłopca — nie szuka on j e d n e g o przyjaciela, każdego towarzysza gotów nazywać przyjacielem. Według badań Vecerki pojęcia „przyjaźń" i „koleżeństwo" dopiero w 15 roku życia są dobrze rozgraniczone.

Podłożem przyjaźni chłopców są motywy zewnętrzne, rzeczowe, jak sąsiedztwo, posiadanie ogrodu, zabawek itp. Grupy szybko się zawiązują i szybko zrywają. W badaniach prze-

prowadzonych w pewnej klasie okazało się, że na jednego chłopca przypadało przeciętnie 8 przyjaciół, a 23% klasy posiadało więcej niż 10.

Na tle tego pozytywnego nastawienia społecznego tym jaskrawiej odbija się negatywne nastawienie do dziewcząt. Poczucie mocy nadaje pewien ton wyższości chłopcom i każe uważać za ubliżającą zabawę z młodszymi i z dziewczętami.

Obok tego poczucia wyższości występuje jeszcze ton inny, który ma swe źródło w stosunku do zagadnień płciowych. Bodźce wchodzące w zakres sfery płciowej nie wywołują u chłopca swoistej reakcji w postaci wzruszenia płciowego (które jest rzadkością w tym okresie) nie przechodzą jednak bez wrażenia jak dawniej. Chłopcy reagują śmiechem, dowcipami. Jest to okres przejściowy, przygotowawczy w rozwoju płciowym, który Baley nazywa okresem ciekawości płciowej.

Ten właśnie rys — reagowanie na zjawiska przynależące do świata płciowego śmiechem, drwinami — odbija się na stosunku do dziewcząt. W tym nastawieniu, obok niechęci płynącej z poczucia mocy, można widzieć wczesną, przygotowawczą formę zainteresowań erotycznych.

*

Tak oto przedstawia się w zarysie „trudny wiek chłopców". Znając jego prawa powinniśmy rozumieć, dlaczego w tym okresie najczęściej rozpoczyna się włóczęgostwo, kradzieże, bójki i niesforność. Powinniśmy też wiedzieć, że rolą wychowawcy nie jest tłumienie kipiącej energii chłopca ani zamykanie go w ciasnych ramach przepisów i zakazów. Jego rola — to kierowanie popędami.

Dr Irena Skowronkówna

DZIECI ZNIKĄD

— Potem mama umarła i ojciec sprzedał mieszkanie i wniósł się tam do jednych, więc choćbym chciał, to i tak nie miałbym własnego kąta. Zresztą ja i tak nie miałem nigdy własnego kąta, choć było mieszkanie — dodał ponuro, przypomniawszy sobie rozmowę z panią w sypialni. — Na co mi kąt? — zaczął weselej — co mam siedzieć w kącie? kajakiem można dopłynąć aż do Gdańska . . .

Tu Genia jakby kto odmienił. — Naprawdę? — skoczył po swojemu — a w Gdańsku można się dostać na okręt i do Ame-

ryki! Żeby tylko te pierwsze pieniądze na myśliwskie ubranie, strzelbę, pistolet, pas skórzany z nożem ... — szeptał zachwycony.

Teraz znowu Adolf się zdumiał.

— A po co ci to wszystko?

— Jak to po co? żeby wstąpić do cowboi. — Genio mówił o tym, jak o najzwyklejszej rzeczy, która się sama przez się rozumie. — To ty nie masz takich zamiarów na przyszłość? To tobie wystarcza takie głupie wagarowanie nad Wisłą? — nastawał coraz bardziej, aż Adolf się skurczył pod spojrzeniem tego małego, nieśmiałego chłopca — ja bo pogardzam takimi rzeczami — ciągnął dalej nieubłaganie jak z książki. Ja nie wyobrażam sobie życia inaczej, jak w dziewiczej puszczy! Miałbym swoje „ranczo", miałbym hodowlę koni arabskich, mustangów, wzbogaciłbym się na żyle złota albo może na uprawie drzew kauczukowych, jeszcze nie wiem ... — szeptał odurzonemu Adolfowi do ucha — możliwe też, że zarabiałbym po prostu sprzedażą dzikich zwierząt, oswojonych moim systemem, tylko dobrocią, a nie terrorem ...

— A nie terrorem ... — powtarzał za nim olśniony Adolf, jak z książki.

— Tylko Luizy nie sprzedam za żadne skarby, nawet za cenę złota!

— Jakiej Luizy? — Adolf przeczuwał coś cudownego.

— A tej mojej oswojonej czarnej pantery! Ona będzie chodziła za mną krok w krok, krok w krok, w swojej złoconej obroży ze skóry bizona — przeszedł Genio z trybu warunkowego w oznajmujący. — Idę ja przez pampasy z moją Luizą tam, gdzie się pasą moje mustangi, aż tu mój starszy cowboy wychodzi naprzeciw. „Boa tarde sehnor" — bo oni tak tam mówią, „boa tarde sehnor" — powiada i prosi, żebym tędy nie szedł z moją Luizą, bo im się mustangi płoszą. Znaczy się, moje mustangi.

— A skądże się wziął ten stary cowboy? — szepcze Adolf — przecież ty sam jesteś cowboyem?

— Byłem nim, byłem — Genio kiwa głową — ale się wzbogaciłem i mam pod sobą stu cowboi, którzy pasą moje konie, krowy i owce. Mówiłem ci przecież: albo na żyle złota, albo na uprawie drzew kauczukowych — wyliczał niedbale — albo na sprzedaży oswojonych zwierząt. Ale Luizy nie sprzedam za skarby świata.

— Nie, Luizy nie, za nic nie sprzedawaj ... mowy nie ma ...

Umilkli obaj. Dokoła nich rozbawiona świetlica aż huczy, tu domino, tam warcaby, jakieś gry, rozmowy, dziewczynki rozłożyły

się pod piecem, jakby miały tu całą noc obozować ze swoją wieczną zabawą w „gospodarstwo". Ale oni nic nie widzą, nic nie słyszą. Są w puszczy wachlarzowatej i zielonej, puszczy z obrazka z kolorowymi papugami i huśtającymi się na ogonach małpami. Cowboye tacy, jak w cyrku, z trójkątnymi chustkami na szyi, gnają w las, pochyleni nad końskimi karkami bo od strony „rancza" otoczonego częstokołem idzie wspaniały „sehnor" z ukochaną czarną panterą w złoconej obroży ze skóry bizona — nie bójcie się, przecież moja Luiza jest łagodna jak dziecko . . .

Helena Boguszewska
(Z książki „Dzieci znikąd")

Z ŻYCIA MIEJSKIEGO POGOTOWIA OPIEKUŃCZEGO W WARSZAWIE (M. P. O.)

Zakład nasz ma ułożony plan dnia i wyszczególnione zajęcia dzieci na każdy dzień i dla każdej grupy osobno. W opracowywaniu planu kieruje nami jedna troska, dążenie do jednego celu, a mianowicie: gonimy za takimi formami pracy, by dzieci mogły się wypowiedzieć zbiorowo, by doznały przeżyć w gromadzie, gonimy za takimi formami, które mogą grupę scementować.

Dlaczego ten postulat wysuwam na plan pierwszy?

Większość, i to przytłaczająca, naszych dzieci, to jednostki aspołeczne, jednostki luźne, nie umiejące żyć w gromadzie. Takimi uczyniła je wojna. Podczas wojny dzieci nasze zostały całkowicie albo po części osierocone; to pociągnęło za sobą ich poniewierkę po dworcach, po wsiach i nieznanych miastach, włóczęgi za wojskiem, liczenie na własne siły i spryt.

A teraz, gdy dajemy dzieciom dach nad głową, ubranie i posiłek, gdy one nie muszą troszczyć się więcej o to, wydaje mi się słuszne podsunąć takie formy życia i pracy dziecięcej, które by im dały to, czego nie mogły doznać, gdy były tak straszliwie osamotnione, a więc: dać im poznać radość współżycia z rówieśnikami, z wychowawcami, radość ze współtworzenia! I dlatego dajemy jak najwięcej prac zbiorowych w przeróżnych dziedzinach i to prac efektownych, konkretnych, bliskich zainteresowaniom dziecka.

Pierwszym takim wyczynem w naszym zakładzie było założenie kroniki. Wykorzystałam fakt obchodze-

nia imienin kierownika pedagogicznego. Będziemy notować to, co razem przeżywamy. Założyłyśmy wspólną kronikę dla całego zakładu. Ale każdy, kto zechce, może też pisać i o swoich osobistych kłopotach, przeżyciach i radościach. Bo przecież każdy na parterze, na I i II piętrze razem — to właśnie my wszyscy, co kronikę tworzymy. I utworzyła się komisja kronikarska składająca się z sześciu stosunkowo dobrych „polonistów" z każdej grupy. Każda dwójka zbierała w swojej grupie artykuły, a potem ustalaliśmy, który do kroniki wpisać.

Przez kronikę i inne jeszcze poczynania chciałam ze zbiorowiska stworzyć grupę o poczuciu spójni. Sądziłam, że na jej tle zarysują się wybitniejsze indywidualności i pragnęłam, by czuły one swój związek z grupą.

Już w samym wstępie do kroniki pisze Józek z II piętra między innymi tak: „W tej to kronice będą opisane wszystkie nasze zadowolenia i przyjemności, na jakie nam pozwalano w Pogotowiu . . .", a dalej: „Może które z tych obecnych dzieci, które tu figurują, wróci kiedyś i przeczyta z zadowoleniem i swój podpis z dawnych dni". Widzimy tu na pierwszym planie połechtaną dumę osobistą; u Bogumiła z parteru natomiast widać aspekt społeczny. On pisząc sprawozdanie z zebrania kronikarskiego powiada: „Podoba mi się to, gdyż dzieci uczą się życia organizacyjnego".

Kronika nasza chwyta życie zakładowe „na gorąco", zawiera artykuły charakteryzujące nasze dzieci, wspominki z lat ubiegłych, urywki z korespondencji byłych wychowanków z personelem wychowawczym i parę wycinków z gazet o M. P. O.

A teraz dla ilustracji tego co powiedziałam powyżej przytoczę urywki niektórych artykułów z naszej kroniki.

Najpierw parę migawek z naszego życia codziennego.

J. B. z parteru pisze: „Dnia 12. X. nasz pan wychowawca dostał od sióstr filmy pt. „Uprawa ryżu" i „Walka na morzu". Zasłonięto okna. Zeszły się dzieci ze wszystkich pięter. Siedzieliśmy jak zaczarowani czekając na rozpoczęcie. Wreszcie pan przyszedł, ustawił aparat na stołku i zaczęło się. Wszystko widać było jak za mgłą, dopiero później zaczęło się na dobre i wtedy to właśnie w aparacie coś się zacięło. Rozeszliśmy się ze smutkiem, że zapowiedziana przyjemność nie udała się".

Tu był cichy żal, a teraz poważny głos krytyczny.

Krysia z I piętra pisze: „Wczoraj byłam na tańcach, na parterze. W ogóle mi się nie podobały te tańce, bo była straszna hołota. Jeden drugiego rozpychał i strasznie deptali po palcach! Do czego to podobne, żeby chłopiec z chłopcem tańczył, a dziewczynka z dziewczynką?! Ten, co umiał tańczyć — tańczył, i ten — co nie umiał — też tańczył. Ale co to było za tańczenie! Po prostu kręcenie się w kółko! Tańce bardzo mi się nie podobały! Po mojemu, tańce powinny być takie: z dziewczynkami powinni tańczyć chłopcy, a nawet mogłyby tańczyć same dziewczynki, ale bez hałasu, rozpychania się i deptania po palcach. Powinni tylko ci tańczyć, którzy umieją, ale nie powinny tańczyć z nami małe dziewczynki!"

Oprócz dumnego Józka jest i dumny Geniek. On pisze: „Na lekcji geografii słyszałem o krainie lodów. Gdybym ja był na biegunie płn., zawsze by mnie kusiło coraz dalej i dalej. Chciałbym zobaczyć niedźwiedzia białego i inne zwierzęta, które na widok człowieka nie uciekają. Chciałbym być uczonym, zapuszczać się w różne miejsca i odkrywać coraz to nowe okolice. Może bym też zginął jak inni, ale chociażby pamięć po mnie została."

A teraz o tym, jak dzieci czasem wieczory spędzają:

„Gdy zjedliśmy kolację, poszliśmy na parter. Dzieci przyjęły nas bardzo dobrze. Zaraz zrobiły dla nas miejsce i kazały nam siadać. Zabawiliśmy się w „Kubusia". Zabawa polega na tym, że pani kładzie pasek na podłodze, a dwóch Kubusiów z zawiązanymi oczyma, na klęczkach go szuka. Okropnie śmiesznie to wygląda, gdy taki chłopiec jest tuż obok paska i nie chwyta go. Kto pierwszy znajduje pasek, woła: „Kubusiu, gdzie jesteś?". Czasem go ma pod ręką i wali. A potem jest zmiana. Ta zabawa bardzo nam wszystkim się podobała. Później bawiliśmy się w „perskie oczko". O 8 skończyliśmy i razem z dziećmi parteru odmówiliśmy modlitwę. Bardzo był wesoły ten wieczór".

B. K. I piętro — 28.XI 1946 r.

„Krysia rozpacza, że musi wyjechać już od nas. Każde dziecko, które jest w Pogotowiu, to się przyzwyczaja i gdy odjeżdża, to z płaczem i z bólem serca.

W Pogotowiu jest bardzo dobrze. Zupełnie jak w domu. Dnia 10.XII 1946 r. o godz. 12 dowiedziałam się od chłopca, że już w czwartek wyjeżdżam. Z początku nie wierzyłam, ale gdy się o tym dowiedziałam od p. Janiny — oparłam się

o stół i zaczęłam strasznie płakać. Później uspokoiłam się, ale obiadu nie jadłam z tego przejęcia. W Pogotowiu było mi dobrze. Pani Mira i pani Mela były takie dobre, że po prostu zastępowały mi mamusię. Bardzo mi jest przykro, że wyjeżdżam, ale trudno. Trzeba się pogodzić z losem. Nikt w Pogotowiu nie jest przez wieki, każdy musi wyjechać. Chociaż każdy zapłacze, gdy wyjeżdża, ale trudno! Wszyscy się rozproszą po całym świecie i nigdy razem nie będziemy".

A teraz ewenement na pierwszym piętrze:

„Było to w dniu 18. XII. Przed kolacją Pani nam powiedziała, że będzie ślub naszej p. O. Więc zaraz wszyscy ustawiliśmy się szpalerem i czekaliśmy na przyjście młodej pary. Tymczasem przyszła pani M. jako świadek ślubu i przyniosła śliczny biały bez, który p. O. dostała. Wszyscy po kolei powąchaliśmy go. Czekaliśmy dosyć długo, a tymczasem kolacja już była na stole. Pani powiedziała: „Chodźmy na kolację". Jednego chłopca zostawiliśmy na czatach. I już jemy sobie, aż tu krzyczą, że młoda para idzie. Jak się wszystko rzuciło do drzwi, to mało co, byśmy się nie powywracali, bo każdy chciał być pierwszy. Ustawiliśmy się szpalerem, a nasza pani prosiła młodych, by chwilkę zaczekali za drzwiami. Gdy weszli, to wszyscy z całych sił: „Sto lat niech żyje nam". Pani poczekała, a jak żeśmy skończyli, to pani była b. wzruszona i nam podziękowała. Młoda para przeszła szpalerem, a nam było bardzo przyjemnie. Potem skończyliśmy kolację".

I personel zabiera głos. Momenty wychowawcze:

„Stał się cud na drugim piętrze, oj...
Cicho było dzisiaj wielce, oj...
Dzieci cichutko pisały, oj...
I czytały, rachowały, oj, oj, oj, oj...
Sama pani się dziwiła, oj ...
Że tak wielka cisza była, oj...
Niespodziankę nam zrobiły, oj...
Że tak w ciszy się uczyły, oj, oj, oj, oj..."

Pisze wychowawczyni:

„Dnia 15.I 1947 r. byłam chora, a zmuszona byłam pozostać na dyżurze, więc zwróciłam się do dzieci z prośbą, by postarały się zachować spokojnie. I, o dziwo! Moje kochane dzieciaki tak się cicho zachowały, że wzruszyły mnie tym do łez. Żegnając się z nimi tego wieczoru podziękowałam im za serdeczne współczucie i zrozumienie, jakie okazały, i za ich

dobrą wolę ujawnioną w spokojnym zachowaniu się. Zauważyłam wtedy na ich skupionych twarzach uśmiech radości.

A teraz oddajemy znów głos dzieciom.

Jurek opowiada ciekawie o przyjaźni, którą tu zawarł:

„Moim serdecznym przyjacielem jest Marian M. Wysoki, na twarzy smukły, jest bardzo silny. Nieraz dostałem od niego pięścią, zawsze prawie płakałem potem, ale najlepiej go lubię, bo się za mną upomina. Ma bardzo szlachetne zalety".

Halinka z parteru opowiada o zmianach w zakładzie. Teraz wszyscy mają co robić. Dziewczynki spruły stare rękawiczki i z tej wełny robią nowe rzeczy, chłopcy dostali narzędzia i robią wieszaki. Są z tego bardzo dumni. Cały dzień prawie siedzą zamknięci w kuchence (tam pracują) i nikogo nie wpuszczają."

Eugenia Wójcikowa

(D. c. n.)

JEDNA Z FORM PRACY NAD DZIEĆMI TRUDNYMI

Wiele jest form pracy nad dziećmi trudnymi. Pracują nad nimi rodzice, pracują wychowawcy w przedszkolach, świetlicach, szkołach, domach dziecięcych, ogrodach jordanowskich, koloniach.

Powstają placówki poświęcone specjalnie pracy nad tymi dziećmi. Mogą to być placówki „opieki zamkniętej", zakłady rozmaitych typów: wychowawcze, lecznicze, leczniczo-wychowawcze, mogą też być rozmaite placówki „opieki otwartej" — a między nimi poradnie pedagogiczne, psychologiczne, pedologiczne.

Chcę tu powiedzieć parę słów o pracy w jednej z takich poradni przed wojną. Była to jedna z dość licznych placówek tego rodzaju w Warszawie, różniąca się od innych mało skomplikowaną strukturą.

Powstała w r. 1937 przy Sądzie dla Nieletnich i w lokalu sądu. Była czynna początkowo raz, następnie dwa razy w tygodniu po parę godzin popołudniowych. Początkowo pracowałam w niej sama, z czasem zdobyłam współpracownicę, która zajęła się umieszczaniem młodzieży w warsztatach pracy, co przed wojną nie było sprawą łatwą, pod koniec przystąpił też do pracy kolega, który zajął się starszymi chłopcami, mnie pozostawiając wszystkie dziewczęta i młodszych chłopców.

Poradnia funkcjonowała w ramach prac kuratorów sądowych — my, pracownicy Poradni, byliśmy zarazem kuratorami zgłoszonych nam dzieci.

Do Poradni kierowane były przez sędziego te dzieci, które bądź były za młode, aby mogły być osądzone (tj. miały poniżej 13 lat), bądź też osądzone, pozostawiane były w domach pod opieką rodziców.

Celem naszej pracy było:

poznać dziecko, zrozumieć motywy jego konfliktu z kodeksem karnym,

poznać środowisko dziecka: rodzinę i szkołę,

oddziałać na dziecko w kierunku zmiany jego postępowania na właściwe,

oddziałać na środowisko w kierunku skłonienia go do właściwego odnoszenia się do dziecka,

w miarę możliwości — przeorganizowanie życia dziecka.

Pracę organizowaliśmy w ten sposób, że zarówno kolega mój, jak ja byliśmy zarazem psychologami, wywiadowcami społecznymi i pedagogami. Badań psychologicznych testowych nie przeprowadzaliśmy zresztą zupełnie. Nie mieliśmy na nie czasu i — prawdę mówiąc — wydawały się nam one zbyteczne. Mieliśmy bowiem do czynienia z dziećmi zasadniczo normalnymi, wypaczonymi jedynie przez złe warunki środowiskowe. Odbiegające od normy kierowaliśmy do innych poradni dla zbadania.

Poznawaliśmy dziecko przede wszystkim przez poznanie jego środowiska, a więc domu rodzinnego, szkoły, kolegów.

Zobaczenie, jak dziecko mieszka, jaka jest jego najbliższa rodzina, jakie są możliwości tej rodziny, jakie są warunki mieszkaniowe, jak wyglądają najbliższe place, na których młodzież spędza czas, jak wyglądają sąsiedzi i koledzy, zobaczenie budynku szkolnego, do którego dziecko uczęszcza lub powinno uczęszczać, zobaczenie jego klasy, kolegów i nauczyciela— mówiło nam o dziecku bardzo, bardzo wiele.

Rozmowa z „delikwentem“ na temat jego warunków życiowych, jego zainteresowań i pragnień, jego tęsknot i żalów do świata i ludzi, jego trudności w domu, w szkole i wśród kolegów, na temat jego przewinień i stosunku do nich — dawała nam bardzo dużo.

Po wstępnej rozmowie i wywiadzie środowiskowym — w dużej większości wypadków wiedzieliśmy już, o co chodzi i co należy robić.

Zdarzało nam się wielokrotnie, że szkoła nie chciała trzymać naszego pupila, a oczywiście, w szkołach specjalnych nie było miejsca. Interweniowaliśmy w takich wypadkach — prawie zawsze skutecznie. Dla młodzieży, która się już nie uczyła a musiała zarobkować — znajdowaliśmy zajęcie, choć nie zawsze nam się to udawało.

To były nasze prace podstawowe.

Większość stanowiły jednak wypadki, w których zasadniczych reorganizacji życia dzieci nie można było przeprowadzić. Pozostawała psychoterapia stosowana bezpośrednio i stosowana za pośrednictwem rodziny, prawie zawsze matki, ojcowie bowiem nasi zdradzali dużą obojętność w stosunku do spraw własnych dzieci.

Dzieci przychodziły do naszej poradni bardzo chętnie. Równie chętnie przychodziły matki. Mówiły o sobie — i dzieci i matki. I czekały na to, co my im powiemy, doradzimy.

Ta łatwość nawiązania i utrzymania kontaktu, ta żarliwość w słuchaniu naszych słów nawet u tych, którzy mieli pozę zdeklarowanych cyników — po prostu nas żenowała.

Wstyd nam było, że tym ludziom, tak umęczonym, tak bitym przez los, jakimi były nasze poradniane rodziny, rodziny bezrobotnych lub robotników zarabiających grosze, zamieszkujące nędzne i jakże zatłoczone izby — że tym ludziom tak bardzo brak kontaktu z kimś życzliwym, z kimś, kto by się ich losem zainteresował bez myśli o własnej korzyści. Kto by ich sytuację jakoś ogarnął, jakoś zrozumiał. Tu nawet nie tyle o radę chodziło, co o możliwość szczerego wypowiedzenia się i wyżalenia. W ślad za tym idzie niemal automatycznie chęć poprawy, chęć wyjścia z tego zaklętego kręgu przewinień, w jakim się znalazło i dziecko i matka — wobec niego. Winny czuje swoją winę — mimo to brnie w nią dalej. Chętnie przyjmuje pomocną dłoń i wydobywa się na powierzchnię.

Początkowo dzieciak przychodził do nas co tydzień na dłuższą pogawędkę, potem co dwa, trzy tygodnie i rzadziej, na rozmowy choćby kilkuminutowe. Czasem odwiedzaliśmy go niespodzianie w domu czy w szkole. Często pożyczaliśmy książki, omawialiśmy filmy.

Wszystkiego tego było tak niewiele, że dziwiliśmy się niepomiernie rezultatami własnej pracy. Spora liczba naszych

dzieci została jakoś przez Poradnię wyciągnięta z drogi przestępczości.

Dlaczego nie wszystkie?

Bo nie wszystkie. Dużo było między nimi takich, którzy już się zmienić nie potrafili, mimo naszych starań. Albo zapóźno już trafili do kogoś, kto zechciał im pomóc, albo pomoc nasza była dla nich za mała. Być może trzeba ich było zabrać z ich środowiska, przenieść w zupełnie inne. Bo już autorytet rodziny był nie do uratowania, złego wpływu kolegów nie udało się już zrównoważyć, nędza wciągnęła na stałe w występek.

Jednak — gdzie przenieść dziecko? Bo nie do zakładu. Wolność, swoboda były jego największym i bodaj jedynym, jakie posiadał dobrem. Poza tym... zakłady nasze nie były zbyt dobre.

Trzeba im było jakiejś ciekawej pracy, jakichś silniejszych przeżyć, jakiegoś mocnego a zarazem atrakcyjnego zespołu kolegów. Lotnictwo, marynarka, wojsko — to może by zatrzymało niektórych z nich. Dziewczęta z czasem mogłoby uratować bodaj jedynie dobre małżeństwo, małżeństwo z przyzwoitym i dobrym człowiekiem.

Patrzyliśmy na staczanie się jeszcze niżej wielu naszych młodych przyjaciół. I nie potrafiliśmy im pomóc.

Prawdę o przyczynach przestępczości dziecięcej znałam już dawniej. Nauczyły mnie tego dostatecznie lata pracy w Sądzie dla Nieletnich i setki wywiadów środowiskowych, jakie przeprowadziłam.

Z jednej strony nędza materialna: głód, chłód, ohydne i przeładowane współmieszkańcami mieszkania, niemożność zaspokojenie zwykłych potrzeb dziecięcych i dziecięcych pragnień, towarzyszące często nędzy pijaństwo i brutalność ojca oraz zaharowanie matki, z drugiej strony brak dostateczny przeciwdziałania złu przez społeczeństwo: brak świetlic, ogrodów i placów do zabaw, brak odpowiednich przedstawień teatralnych i kinowych, boisk sportowych i wycieczek dla dzieci ulicy, brak organizacji dziecięcej, która by ich ujęła w jakieś ramy społeczne, brak zrozumienia dla chęci i dążeń u kogokolwiek na świecie poza kolegami, nierzadko zaawansowanymi w aspołecznym działaniu — musiały doprowadzić rzesze dziecięce do konfliktu z kodeksem karnym.

To było jasne od dawna.

Praca w Poradni nauczyła mnie dwu nowych dla mnie prawd:

że dziecko, które błądzi, głodne jest kontaktu z kimś życzliwym, którego autorytetowi skłonne jest się poddać,

że z pomocą dziecku błądzącemu należy się śpieszyć — jego możliwość powrotu na społeczną drogę życia przemija.

Irena Chmieleńska

PRZEWINY DZIECIĘCE

Dorosły mówi:

— Dzieci powinny się słuchać; malec powinien być taki, jak chcę i jak każę.

Po pierwsze, czy pewien jestem, że zawsze mam słuszność, a po drugie: czy on może, czy choćby chciał, może być taki, jak mnie się podoba? Czy zawsze może być taki?

Dawniej bolało mnie i gniewało najwięcej, jeżeli zrobił coś złego nie łobuz, a właśnie porządny. Mówiłem z wyrzutem:

— Ja ci ufałem. Nie spodziewałem się. Zrozumieć nie mogę. Sam nie wiem, co robić.

Teraz już rozumiem, że nikt nie jest aniołem i wiem, że należy tylko powiedzieć:

— Staraj się tego nie robić.

Nie należy ani spodziewać się, ani żądać za wiele, bo to zniechęca i dobrych i złych.

Jeden mówi rozgoryczony:

— Mnie już nic nigdy nie wolno.

A drugi mówi:

— Nie warto się starać; i tak wszystko na nic.

Każdy musi wierzyć, że może się poprawić, że ma nie tylko wady, ale i zalety.

Przekonałem się, że często chłopiec dlatego tylko ma wiele zatargów z otoczeniem i dużo cierpi, bo myśli:

— Jestem zły.

Nie zna dokładnie swych wad, więc nie wie, z czego ma się poprawić.

Mówi:

— Już nigdy tego nie zrobię.

I chce, żeby się od razu udało i zupełnie i raz na zawsze.

Nie zawsze przecież tak bywa. Wpada w gniew.

— Trudno, już taki jestem i taki zostanę.

Albo gorzej jeszcze:

— Jeżeli staram się, a nie pomaga, więc na złość będę jeszcze gorszy. Niech robią, co chcą.

Czasem dostrzega, że nie jest wcale najgorszy, więc pyta się:

— Czego właściwie ode mnie chcą? Dlaczego się tylko gniewają?

Często spokojnym łatwo, więc to wzbudza gniew i zazdrość:

— Ciepłe kluski... Laluś... Mamin synek... Pieszczoch... Cicha woda... Beksa.

I cierpi dziecko uczuciowe, a bezkarnie myszkują koledzy z cichymi wadami. A dokuczanie psuje i tych, i tych.

Raz, bardzo dawno, przyszła do mnie matka z chłopcem.

— Już dłużej nie mogę wytrzymać! — Nieuk, włóczęga, ulicznik. — Dawniej bicie pomagało, teraz nie.

Ten chłopiec wysłany został za granicę. Dziś jest sędzią.

Drugi, z którym rodzice nie mogli sobie poradzić, jest nauczycielem gimnastyki. Trzeci marynarzem.

Wiele sami się nacierpieli i wiele rodzicom przysporzyli zmartwień. Teraz jest dobrze.

Trzeba się porozumieć, trzeba się pogodzić. I trzeba przebaczać. Często wystarczy przeczekać.

Nawet najlepsi mają gorsze tygodnie. Jedno się nie powiedzie, a potem wszystko się wali: i w szkole się nie udaje, i w domu, i sam człowiek nie wie, dlaczego.

Zauważyłem, że chłopcy najwięcej wojują we wrześniu i w maju. We wrześniu pamiętają jeszcze wakacje, swobodę, a teraz trzeba siedzieć w pokoju. Na wiosnę, gdy przyjdą pierwsze dni ciepłe, już tracą cierpliwość, są jakby pijani. Nawet w gazetach się czyta wtedy, że ten i ten uciekł z domu.

Naprawdę nieprzyjemnie czasem, ale mówię:

— Trudno.

Czasem ktoś się bardzo pilnuje: obiecał sobie, że już się poprawi, i udało mu się. Nic złego nie zrobił, nikt się nie gniewał. A pierwsze dnie najtrudniejsze. Już myśli, że tak zostanie, już myśli, że jest jak wszyscy. Zmęczył się tym staraniem. Bo podczas próby poprawy unika się zabawy, więcej się siedzi nad książką, unika się wszystkiego, żeby coś się nie stało. I oto nagle katastrofa. Znów! Wtedy przychodzi właśnie najgorszy tydzień.

Znałem chłopca, który się bił, czasem po dwa i trzy razy dziennie. Nie mógł dać sobie rady z tą wadą. Poradziłem:

— Bij się raz dziennie.

Zgodził się. Miał silną wolę.

Założyliśmy się o dwa cukierki na tydzień:

— Jeżeli nie będziesz miał więcej niż siedem bójek, ja tobie dam na tydzień dwa cukierki, jeżeli przegrasz, ty dajesz.

Tak trwało cztery miesiące.

Z początku zakładaliśmy się tylko o bójki w domu, potem w domu i w szkole. Z początku o siedem bójek, potem o sześć, o pięć, o cztery, trzy, dwie, jedną bójkę na tydzień. Wreszcie o zero, ani jednej. Potem zaczął się zakładać o kłótnie.

Pamiętam jego ostatnie zwycięstwo.

Stał wtedy na schodach. Akurat inny chłopiec zbiegał szybko i potrącił, więc go odepchnął. Ale tamten też kogut: Pchnął — a on: zaczerwienił się, zmarszczył brwi, zagryzł wargi, zacisnął pięść. To trwało chwilę. Nagle zerwał się, pędem zbiegł ze schodów prosto na podwórze. Tam długo stał, czekał, aż się uspokoi.

Kiedy nadszedł dzień naszego zakładu, powiedział z uśmiechem:

— O włos byłbym przegrał; już mało się nie pobiłem.

Teraz ten chłopiec jest już dorosły; powiada, że dzięki zakładom odzwyczaił się od bójek.

Takich zapisanych w moich zeszytach zakładów jest już chyba pięćdziesiąt tysięcy, takich zakładów mam co tydzień z różnymi chłopcami i dziewczynkami pięćdziesiąt i więcej. — Tu nie o cukierki chodzi, a o zwycięstwo.

Zakładają się, żeby wstawać zaraz po obudzeniu, żeby się myć porządnie, żeby się nie spóźniać na posiłki, żeby czytać co dzień 15 minut, żeby się nie wyrywać w szkole, żeby nie stać w kącie, żeby nie zapominać, nie gubić, żeby nie wtrącać się, nie zaczepiać, nie dokuczać, nie przezywać, żeby z kimś nie rozmawiać, żeby co dzień starannie przepisać pięć wierszy, żeby myć zęby. — Żeby coś robić albo czegoś nie robić.

Trudno odzwyczaić się od kłamania. Jeżeli ktoś często kłamie, zaczyna od czternastu kłamstw na tydzień (po dwa razy dziennie).

No tak: ale kto sprawdza, czy nie oszukują? — Nikt: przecież może wymówić, ile chce, żeby wygrać.

— W zeszłym tygodniu wymówiłeś czternaście kłamstw, a na ten tydzień siedem, czy nie za mało?

— Wystarczy.

— A czy ci trudno nie kłamać?

— Z początku było bardzo trudno.

A oto moje doświadczone prawidła:

1. Jeżeli trudno, nie poprawiać się od razu, lecz stopniowo.

2. Wybrać na początek jedną tylko, łatwiejszą wadę, z nią naprzód zrobić porządek.

3. Nie zniechęcać się, jeżeli długo nie ma poprawy, albo nawet z początku pogorszenie.

4. Nie wymawiać za mało, brać tyle, żeby wygrać.

5. Nie cieszyć się zanadto, jeżeli się odzwyczai od razu, bo łatwo leczą się wady nabyte, a trudno — wrodzone.

Przez robienie, czego się nie lubi, i nierobienie, do czego się przyzwyczaiło — hartuje się wolę. A to jest najważniejsze. Być panem swoich rąk, nóg, języka, myśli.

Są ludzie, którzy za surowo sądzą siebie, to jest niedobre, są tacy, którzy za wiele i za prędko sobie wybaczają, którzy nie znają swoich zalet i wad — powinni je poznać.

— Gnoti seauton — powiedział mędrzec grecki: znaj siebie!

Janusz Korczak
(Z książki „Prawidła życia")

SKARBY

W początkowym okresie mojej praktyki nauczycielskiej miałam możność zetknięcia się z gromadnym życiem dziecięcym w pewnym „sierocińcu".

Stanęłam tam do pracy przy dzieciach szkolnych. Nadmienić muszę, że ów zakład mieścił pod swym dachem trzy liczne grupy, które dość harmonijnie łączyły się ze sobą. Było tam w dziecińcu kilkanaścioro maleństw do lat 5. W sali szkolnej gromadziło się około 40 i w pracowniach zawodowych przeszło 20 starszych dziewcząt.

Nie znałam warunków ani zwyczajów zakładowych, gdy po raz pierwszy zajęłam miejsce przy stoliku „pani".

Dzieci uczyły się na mieście w szkołach powszechnych miejskich. Do mnie należało przygotowanie dzieci do szkół. Musiałam też być obecną podczas odrabiania zadań szkolnych i organizować odpowiednią pomoc dla słabszych.

Od pierwszego dnia umęczona byłam niemożliwym hałasem w sali szkolnej i tym, że nie mogłam się na razie zorientować, skąd ten hałas pochodził. Widziałam przecież dobrze, że „szkolne“ pilnie się uczyły na swoich miejscach.

Dopiero na drugi dzień dostrzegłam, że hałas wytwarza gromada szkrabów, plącząca się po sali i zajęta spełnianiem jakichś niezrozumiałych czynności, prowadzeniem jakiegoś niemilknącego gadania. Szperają wciąż między szafkami i pod szafkami, za piecami, za ławkami.

— Co to za hałasy? — pytam dzieci.

— To maluchy się bawią, proszę pani.

— Przecież mają na to swój dzieciniec, po co tu przychodzą?

— One chcą się bawić, proszę pani.

— Niech się bawią u siebie, odprowadźcie je do dziecińca.

Szkolne wstały, coś bardzo przyjaźnie poszeptały każdemu maluszkowi i zaprowadziły do dziecińca.

Uderzył mię wówczas ten przyjazny i wyrozumiały stosunek dzieci szkolnych do maluchów.

Po powrocie na swoje miejsce jedno z dzieci stara mi się wytłumaczyć:

— Bo to, proszę pani, maluchy mają tu „swoje“ i przychodzą, proszę pani, do swojego, co które ma.

— A czy tego „swojego“ nie mogą mieć w dziecińcu u siebie? — pytam z zainteresowaniem.

— Tam pani Ola nie pozwala.

— Jak to? A tu pozwala?

— Pani Ola nie wie nic o tym.

— Ach, tak, teraz rozumiem. Powiedzcie maluchom, żeby przychodziły po naszych zajęciach.

Przy końcu zajęć kazałam drzwi otworzyć i zwróciłam już specjalną uwagę na ukochane maluszki.

Zjawiły się bardzo prędko i zaczęły się wtaczać w najrozmaitszy sposób do izby szkolnej. Każde szło czy brnęło dość szybko, zdecydowanie w pewnym określonym kierunku. Rozeszły się po kącikach i zaczęły gmerać. Wyciągały jakieś śmieciuszki, guziczki, skorupki, blaszki, szkiełeczka. Zgarniały to sobie między kolankami, w fartuszki albo jakoś inaczej przekładały z rączki do rączki i znowu układały. Coraz lepszy humor opanowywał gromadkę. Gadaniu, wykrzykiwaniom nie było końca.

Zadzwoniono na obiad maluszków.

Nie zabrały swoich skarbów ze sobą, ale przeważnie odkładały je do swoich szparek, zakamarków, zapiecków.

Od czasu do czasu któreś ze szkolnych ostrzegało: „Nie zabieraj, bo pani Ola nie pozwala śmiecić“.

Pewnego razu podczas tej zabawy ze skarbami nawiązałam rozmowę z maluszkiem w wieku około lat 3.

— Co to jest? — pytam wskazując na leżące śmiecidełka.

— To moje — słyszę odpowiedź.

— A czyje jest to drugie? — pytam wskazując na jakieś tam inne skorupki w szmateczkach.

— To Mietka — odpowiada maluch.

— A ty nie weźmiesz od Mietka tych szmatek?

— To Mietka — odpowiada powtórnie, ale trochę ciszej maluszek.

— To może ja bym wzięła sobie te szmateczki i skorupki?

— To Mietka — odzywa się już kilka pobliskich głosów.

— No nie ma co, — odrzekłam. — Jak Mietka, to Mietka. (Olśniona byłam jednak w duchu tak doskonałym rozpoznaniem praw: moje, twoje).

Przyszły wakacje. Remontowano sale zakładowe. Ławki przez całe lato stały na podwórzu. Wtedy maluszki miały ciągłe interesy do ławek. Gdy zabierano się potem do ich umycia i odnowienia — znowu kłopot. Wszędzie pełno gniazdek z najrozmaitszymi skarbami.

— Co to jest? Czyje to? — To skarby maluszków.

Czy zarząd sierocińca i personel wiedział o tego rodzaju gospodarce dziecięcej? Zdaje mi się, że nie. Nikt na to nie zwracał uwagi.

Ale o tych skarbach maluszków wiedziały dobrze dzieci szkolne i duże. One też najlepiej rozumiały ich kłopoty ze skarbami. Podnosiły zaraz alarm, gdy skarby maluszków były zagrożone. Ma - lu - chy! Zabierajcie „swoje“! — rozlegało się po zakładzie. I zaraz maluchy wtaczały się po „swoje“.

*

Przez parę lat pracowałam w tym zakładzie. Nie notowałam u dzieci wtedy skłonności do kradzieży. Uderzał mię też ich życzliwy stosunek pomiędzy sobą i jakieś wyjątkowe wyrozumienie wzajemnych potrzeb.

W kilkanaście lat potem zetknęłam się z chłopcem, który rzucił mi silniejsze światło na sprawę skarbów dziecięcych.

Chłopak pochodził z Warszawy, ale w końcu, przesyłany z zakładu do zakładu, dostał się na Pomorze.

Opowiem o nim bliżej.

Wituś miał lat 16. Wyglądał na miłego chłopca. Ułożenie doskonałe. Usłużny, grzeczny, kłania się uprzejmie, chętnie ustępuje swego miejsca. Wzrost więcej niż średni. Czarna czupryna, wyraziste oczy czarne.

Jedno tylko zarzucić trzeba Witusiowi: ma brzydką wadę kradzieży. Przechodząc rano około straganów ściąga co najlepsze bułki. W sklepach znajdzie się wszędzie, gdzie go nie posieli i — kradnie. Oburzone straganiarki i sklepikarki posłały go już nie jeden raz z policjantem do komisariatu.

Wituś raz odsiedział tydzień — wypuścili go potem i koniec. W kilka dni jednak był znowu z powrotem. Wtedy odsiedział trzy tygodnie. Ale co z tego? W parę miesięcy po wypuszczeniu go na wolność wpłynęło na niego formalne zaskarżenie do sądu.

Wituś znowu w więzieniu komisariackim czekał na sąd. Że grzeczny był, usłużny i ze wszystkiego zadowolony, lubiła go straż więzienna. Przyrzucono mu nieraz dodatkowy kawałek chleba, trochę lepszy dano obiad. Wreszcie wyznaczono dzień na sprawę.

Wezwano Witusia przed sędziego śledczego, który zainteresował się młodocianym przestępcą i chciał powziąć o nim jakieś wyobrażenie przed sprawą.

Pan sędzia zwraca się do Witusia:

— Jak się nazywasz? — Wiktor G., proszę Wysokiego Sądu.

— Ile masz lat? — 16, proszę Wysokiego Sądu.

— Co tam broisz? Jakie tam twoje postępowanie?

— Kradnę, proszę Wysokiego Sądu. (Oczy Witusia patrzą na sędziego z taką ufnością, jakby to był jego ojciec).

— Długo tak będziesz kradł? — Nie wiem, proszę Wysokiego Sądu.

— Masz co jeść? — Rozmaicie, proszę Wysokiego Sądu.

— Ojciec twój? Matka? — Nie mam nikogo, proszę Wysokiego Sądu.

— Kto ciebie wychował? — Różni ludzie, proszę Wysokiego Sądu. Ale przeważnie byłem po zakładach, proszę Wysokiego Sądu.

— Któż ciebie nauczył kraść? — Nikt, ja sam, proszę Wysokiego Sądu.

— Czy dobrze robisz? — Źle, wiem że źle, proszę Wysokiego Sądu.

— To dlaczego kradniesz? — Żyłka mnie ciągnie, proszę Wysokiego Sądu.

— Jakim ty jesteś człowiekiem? — Złym, proszę Wysokiego Sądu.

— Więc co w końcu z ciebie będzie? — Nie wiem, proszę Wysokiego Sądu.

— Umiesz pisać? — Trochę umiem, ale z błędami, proszę Wysokiego Sądu.

— Potrafisz mi napisać swój życiorys? — Potrafię, proszę Wysokiego Sądu. — No, to napisz, tylko pamiętaj, pisz wszystko szczerze, co tylko pamiętasz i kiedy kraść zacząłeś.

To mówiąc kazał pan sędzia usiąść Witusiowi przy stole, podał mu arkusz papieru, obsadkę, atrament.

W jakieś trzy kwadranse Wituś doręczył panu sędziemu zapisany arkusz papieru.

— Skończyłeś? — Tak jest, proszę Wysokiego Sądu.

— Wszystko napisałeś o sobie? — Nie starczyło papieru, proszę Wysokiego Sądu.

— Pisałbyś więcej? — Pisałbym, proszę Wysokiego Sądu.

— No, to masz drugi arkusz, tylko pamiętaj, wszystko pisz szczerze, szczegółowo. — Dobrze, proszę Wysokiego Sądu.

W niespełna godzinę Wituś zwraca zapisany arkusz panu sędziemu.

— Skończyłeś? — Skończyłem, proszę Wysokiego Sądu.

— Nie masz już nic więcej do napisania? — Nie starczyło papieru.

Pan sędzia podaje Witusiowi jeszcze parę arkuszy.

— No to pisz przecież do końca, ale już nie u mnie.

— To niech mnie puszczą, proszę Wysokiego Sądu, pójdę, napiszę i przyniosę.

Pan sędzia kazał wypuścić więźnia na swoją odpowiedzialność.

Wituś poszedł do swego dawniejszego zakładu w mieście i tam pisał swój długi, długi żywot całych lat 16.

Postaram się tu możliwie dokładnie odtworzyć go z pamięci.

„Ojca nie znałem, ani matki. Mówiono mi w zakładzie, że to matka mię tam przyniosła. Nic tego nie pamiętam i potem nigdy matki mojej nie widziałem.

Byłem w zakładzie z wielu innymi dziećmi. Pamiętam tylko, że zawsze ciągnęła mię żyłka, żeby coś mieć. „To" znajdowałem wtedy sobie. Guziki były różne, szkiełeczka, sznurki — wszystko, co można było znaleźć. W takiej starutkiej chusteczce pod siennikiem był mój skład. Inni chłopcy też „swoje" mieli. Ale jak w zakładzie zaczynali robić porządki, wynosili sienniki i myli łóżka, to zawsze „moje wszystko" gdzieś zapodzieli i nie miałem nic.

Zacząłem raz znowu zbierać, co można było znaleźć i za piec kładłem. Szmateczką tam trochę przykrywałem. Już się tego „zebrało" i byłem taki zadowolony. Ale potem wszystko poszło na nic. Powyrzucali wszystko i byłem bity, bo w tych rupieciach ołówki były cudze, co ja znalazłem, i gumki. I teraz chłopcy zakładowi pilnowali mnie, czy gdzie nie składam i zaraz pani mówili. I ja wtedy już sam nie składałem. Ale też nic mi się nie chciało i łobuzowałem.

Nie wiem, ile od tego przeszło, rok czy dwa, czy więcej. Tylko potem nie wiem jak, znowu mię żyłka pociągnęła, żeby „zbierać". Akurat znalazłem takie pudełko drewniane, takie niezupełnie małe. Wydłubałem dziurkę w przykrywce, ustawiłem blaszaną rureczkę i zakopałem do ziemi w ogrodzie, żeby widać nie było.

Tak wesoło mi się zrobiło, że przestałem łobuzować. Pani z zakładu chwaliła mię, że się poprawiłem. I zacząłem w szkole dobrze się uczyć i pani mię chwaliła. I ja lubiłem pisać. I zawsze byłem posłuszny.

Przez tę rureczkę, to ja wpuszczałem do skrzyneczki, co znalazłem. Jaki ołówek mały, albo gumki, stalówki, guziki itd. I było dobrze. I był spokój przez całą zimę. I ja nie łobuzowałem.

Na wiosnę chłopcy poszli robić do ogródka. Dyżury były także wyznaczone. Ale tylko starsi chłopcy chodzili.

I oni skrzynkę moją znaleźli i wykopali. I ja byłem znowu bity, że te ołówki i gumki były cudze. I odesłali mię do drugiego zakładu.

Dostałem cenzurkę do czwartego. Ale potem nie chciałem się uczyć i łobuzowałem.

Nie miałem już żyłki do „zbierania“, ale żyłka pociągnęła na kradzież. Dla siebie to ja nie kradłem. Ale oddałem zaraz, com wziął. Na stronę oddałem. Chyba tylko bułkę jaką albo co lepszego. Gdy widziałem, że co leży „przygarnięte“, to se brałem. Po co ten ma mieć, a ja nie? Niech on też nie ma.

To znów potem oddali mię do szewca. No i byłem u niego. Trzymał mię cały dzień na tym takim okrągłym stołeczku i kazał sobie podawać, co jemu było potrzeba i robić. Siedziałem tak może z kilka tygodni. Ale mi się przykrzyć zaczęło i uciekłem. No i potem było różnie. Nikt mię nie pilnował. Czasami zarobiłem jaki grosz, gdy nosiłem paczki. A jak nie, to sobie co ukradłem.

Do szkoły znowu trochę chodziłem, gdy mój dawniejszy zakład mię przyjął. Ale długo nie mogłem chodzić, bo mię potem odesłano do zakładu poprawczego. Tam, to do roboty ciągle chodziłem. I trochę też było nauki, ale nie zechciałem i potem już nie byłem w zakładzie.

Na początku, to ja nie brałem pieniędzy, tylko już później to brałem. Ale u mnie to nic nie ma, bo nic mi się nie chce. I mnie to niepotrzebne, tylko, że żyłka mnie ciągnie i ciągnie...“

Jest to zdarzenie prawdziwe. Skrócony jest tylko cokolwiek życiorys Witusia. Ten ostatni był przez niego odniesiony p. sędziemu. Sąd się odbył. Wituś, jako nieletni przestępca, odesłany został do swego zakładu.

Tu robiono wszystkie wysiłki i szukano dróg do uzdrowienia Witusia.

Sprawiono mu wyprawkę, kupiono ładną walizkę na rzeczy. Namówiono go, żeby zaczął się uczyć ślusarstwa. Maksimum dobrej woli popłynęło w jego stronę może pod wpływem jego życiorysu. Nic to jednak nie pomogło.

Walizka z rzeczami Witusia prędko znikła. Wszystko gdzieś zostało rozproszone.

On sam, po paru miesiącach pobytu przy warsztacie ślusarskim, znowu sprzykrzył sobie naukę i uciekł.

Nikomu w zakładzie nie dał znać o sobie. Najprawdopodobniej poszedł na włóczęgę, wszelkie bowiem wiadomości o nim zaginęły. Chłopiec porozdawał wszystko. Nie umiał

już mieć. Instynkt własności, zwalczany tak wytrwale przez otoczenie, już w nim wygasł.

Powstaje pytanie, dlaczego Wituś został złodziejem? Kto tu zawinił? Czy tylko on sam jest sprawcą swojej niedoli?

Zapytaj o to swego sumienia, wszelka opieko społeczna, i zażądaj od wychowawców poczucia odpowiedzialności za życie, za szczęście i za duszę dziecka opuszczonego, zdanego na łaskę i niełaskę naszą.

Kalina

RYSIEK, DZIECKO TRUDNE

Zanim opowiem o Ryśku — powiem kilka słów o dzieciach trudnych.

Pojęcie dziecka trudnego — bardzo niesprecyzowane. Można powiedzieć i to powiedzieć słusznie, że każde dziecko jest trudne. Wychowanie bowiem, kształtowanie człowieka, wyrabianie w nim tych cech, które w nim chcemy widzieć, a walka z tymi, od których chcemy go uwolnić — to praca prawdziwie trudna.

Jeżeli przystępujemy do pracy poważnie i z poczuciem odpowiedzialności — nie znajdziemy dzieci łatwych.

Łatwymi nazywamy zbyt często te dzieci, które w wychowaniu gromadnym nie sprawiają nam specjalnych trudności, nie wyróżniają się niczym, podporządkowują się z grubsza wszelkim przepisom, względnie przekraczają je w sposób dla nas niewidoczny.

A właśnie te dzieci mogą być często trudniejsze do wychowania niż te, które biją się, hałasują na ciszy, wagarują ze szkoły, niegrzecznie się do nich odnoszą. Bo zdarza się, że te nasze „trudne" są w gruncie rzeczy dobrymi dziećmi i wyrosną na dobrych i pożytecznych ludzi, podczas gdy te łatwe są albo zbyt bierne, bezmyślne, ulegające każdym wpływom albo sprytne, „cwane", umiejące nas nabierać nieraz całymi miesiącami, jeśli nie dłużej, fałszywe, nieuczciwe, niedobre.

W wychowaniu zbiorowym powinniśmy zatem rozróżniać dwa pojęcia — dziecko trudne do wychowania i dziecko trudne do wtłoczenia jego postępowania w zakreślone ramy.

Pamiętajmy przy tym, że istnieje duża różnica między cechami charakteru a usposobienia, że prawdziwa wartość człowieka stoi często w sprzeczności z jego najbardziej po-

wierzchownym zachowaniem — oraz, że w życiu gromadnym, o ile nie jest ono bardzo dobrze zorganizowane, na plan pierwszy wybijają się cechy powierzchowne, cechy istotne długo — czasem na zawsze — pozostają w ukryciu.

Poza tym: pojęcie „trudny“ jest pojęciem względnym. Trudny — dla. To samo dziecko może być trudne do wychowania dla jednego wychowawcy a łatwe dla drugiego. Zależy to od rodzaju trudności i od wnikliwości wychowawcy (dla jednego nieśmiałe będzie trudne, bo zechce on pracować nad uczynieniem go bardziej zrównoważonym, dla drugiego nieśmiałe, jako ciche i spokojne, będzie właśnie łatwe), zależy również od tego, czy wychowawca znajdzie do dziecka drogę czy nie.

Podstawą stosunku wychowawczego jest sympatia. Wzajemna sympatia. Wychowawcy trudno będzie wychować dziecko, które nie lubi go i nie szanuje, albo którego on nie lubi. I odwrotnie: wychowawca lubiany przez dziecko, wiele z nim zrobić może.

Zdarza się często, że dziecko trudne w jednym zakładzie, stawało się łatwe po przeniesieniu go do innego. I odwrotnie: niewłaściwe przeniesienie dziecka z zakładu, w którym było mu z jakichś przyczyn dobrze, do takiego, w którym czuło się źle — choćby obiektywnie różnice między zakładami nie były dostrzegalne — robiło dzieci trudne z łatwych.

Znają to zjawisko nie tylko domy dziecka. Znają je dobrze szkoły, świetlice i wszelkie formy wychowania zbiorowego.

*

W czasie okupacji pracowałam w Warszawie jako psycholog w Miejskiej Poradni Wychowawczej dla zakładów.

Pamiętam zakład, który skierowywał do nas wielu chłopców z prośbą o przeniesienie ich do zakładów specjalnych dla dzieci trudnych do prowadzenia.

Po dokładnym zbadaniu chłopców okazało się, że wszyscy oni mieli jedną cechę wspólną: niezłą inteligencję. Innych poważnych trudności nie potrafiliśmy wykryć.

Zainteresował nas ów zakład. Okazało się, że jego metody wychowania — klasyczny przykład wychowania koszarowego — były nie do zniesienia dla jednostek lepiej rozwiniętych umysłowo. Dzieci ociężałe umysłowo i dzieci z pogranicza upośledzenia — poddawały się.

*

Pewnego razu skierowano do nas (z innego zakładu) dziewięcioletniego Ryśka z prośbą o jak najszybsze uwolnienie zakładu od niego. Do prośby dołączony był cały indeks wad chłopca:

kłamie — słowa prawdy nie można z niego wydobyć,

kradnie — bicie pomogło tylko na krótko,

nieposłuszny, wszystko robi na odwrót — jak wszyscy robią lekcje, to on właśnie jest na korytarzu, jak wszyscy idą do ogrodu, to on właśnie siedzi na sali. Zawołany — wymyka się znów po chwili albo nawet opiera się i nie rusza się z miejsca. Trzeba używać siły. Nie daje się zapędzić do umywalni,

ponury, nieufny, patrzy spode łba, nie zbliży się sam do wychowawcy, brak mu bezpośredniości w kontakcie,

niekoleżeński, nietowarzyski,

leniwy, nic nie chce robić, źle się uczy, nic go nie obchodzi, nie ma zainteresowań,

moczy się bardzo co noc — żadne zabiegi nie pomagają.

Zdaniem zakładu — nądaje się jedynie na wychowanka zakładu specjalnego.

Przyszedł Rysiek.

Z akt jego dowiedzieliśmy się od razu, że jest to dziecko niczyje. Matka i ojciec n. n., porzucony w drugim tygodniu życia, wychowanek zakładowy od urodzenia.

Sprawa zaczynała się wyjaśniać: dziecko, które nigdy w życiu nie zaznało miłości.

Twarz miła, spokojna, piękne czarne oczy, pełne smutku.

Badanie inteligencji wykazało poziom nieco poniżej normy — lekką ociężałość umysłową.

Badanie zainteresowań dało wynik niebanalny. Spytałam chłopca, jakie trzy życzenia wypowiedziałby wobec wróżki, gdyby mu obiecała ich spełnienie. Rysiek mówi:

jedno moje największe życzenie, to żeby wróżka uczyniła mi dziewczynkę. Ta dziewczynka żeby miała niebieskie oczy i długie jasne warkocze i żeby była w krakowskim ubraniu, żeby miała dużo korali i żeby była moją córką.

a drugie moje największe życzenie jest, żeby wróżka uczyniła mi chłopaka w marynarskim ubraniu i żeby ten chłopak

był ładny i żeby ta dziewczynka była ładna i żeby to był mój syn,

a moje trzecie największe życzenie jest, żebym ja był dla tych dzieci dobry tatuś i żebym ich nigdy nie bił.

Po rozmowie Rysiek narysował trzy „piękne“ postaci: swoją i swoich dzieci, stojące rzędem.

Diagnoza zaczynała się wyłaniać coraz jaśniej: Rysiek jest dzieckiem uczuciowym, wrażliwym, tęskniącym do miłości.

Trudno coś myśleć o dziecku bez znajomości środowiska, w jakim wzrasta.

Wybrałam się więc do jego zakładu.

Wielki, ciężki, ponury gmach poklasztorny. Jadalnia dla 150 chłopców, ponura, ciemna, brzydka. Ogromne, koszarowe sypialnie, sale do odrabiania lekcyj, w których nie ma nic prócz starej, zniszczonej podłogi, zniszczonych, brudnych i pobijanych ścian, długich stołów i ław z drzewa ledwie że heblowanego, dobrze już podniszczonych. I korytarz. Wielki, szeroki, ciemny korytarz, jedyne miejsce „zabaw“ chłopców.

Za domem — boisko i dwa drzewa. Szkoła na miejscu. Zakład zamknięty — chłopcy mogli w nim mieszkać latami i nie wyjść ani razu samodzielnie na ulicę. Zakład dla chłopców normalnych.

Wychowanków 150, wszyscy w wieku szkolnym z wyjątkiem kilku młodszych, podzieleni na trzy grupy według klas: I, II i III — IV i V — VI i VII. Każda grupa ma swoją sypialnię, łazienkę, salę do odrabiania lekcyj.

W grupie wszyscy robią wszystko jednocześnie: jednocześnie wstają, jednocześnie się myją, jednocześnie odrabiają lekcje, jednocześnie, z wybiciem godziny przeznaczonej na „rekreację“ wychodzą na korytarz.

Podejście indywidualne? Metody wychowawcze? — o tym informowało dostatecznie „oskarżenie“ chłopca, cytowane wyżej.

Sprawa była już zupełnie jasna.

Ryśka trzeba było jak najprędzej wziąć z tego zakładu. Jednak nie do zakładu specjalnego, a do dobrego domu dziecka.

Mimo trudności (moczenie), znalazła się kierowniczka, która chłopca wzięła.

Nie chciałam, żeby dawny zakład odwoził go na nowe miejsce. Bałam się dla dzieciaka dodatkowych bolesnych przeżyć, może i powstania negatywnego stosunku do nowego domu. Przewiozłam go więc sama.

Była zima. Chłopiec dostał ubranie za małe dla siebie. Palteczko jakieś wytarte ledwo się na niego zmieściło, nie sięgało kolan, rękawy nieco tylko poza łokcie.

Na nowe życie szedł Rysiek bez najdrobniejszego nawet przedmiotu łączącego go z przeszłością.

Wiemy dobrze, wszyscy wyciedleni i „spaleni" w wojnie dorośli, ile głębokiej przyjemności sprawia nam każdy drobiazg — przedwojenny. Jednemu ocalał w piwnicy jakiś ładny dzbanek, innemu u znajomych, pożyczona im kiedyś książka, ktoś ma dawne swoje obrazy, inny nawet meble. Rzeczy te są dla nas jakoś cenne, jakoś nas łączą z sytuacjami, które już nie powrócą, a do których chętnie powracamy myślą, z ludźmi, których już nie ma.

Potrzeba stałego posiadania czegoś na własność — jest potrzebą powszechną. Nie mamy więc powodu przypuszczać, że był jej pozbawiony Rysiek. A nie miał nic swojego.

Ubrania własnego nie miał nigdy. W jakimś zakładowym chodził w zakładzie, w innym zakładowym przesłany został do nowego zakładu. Nie miał chustki do nosa, nie miał zeszytu, ołówka, gumki, kartki papieru, sznurka, kamieni, gwoździa, obrazka, kolorowego szkiełka — nie miał absolutnie n i c. W zakładzie chłopcy nie mieli miejsca na swoje rzeczy i „posiadanie" nie było w modzie.

Po kilku tygodniach pobytu Ryśka na nowym miejscu spotkałam się z jego kierowniczką.

— Nie mogę zrozumieć, proszę pani, jak to było z tym Ryśkiem. Wydaje mi się, że to niemożliwe, żeby to wszystko, co tam było napisane, dotyczyło jego. Przecież to najlepsze dziecko! Jak czytam, że nie posłuszny — nie wierzę, że to o nim; że kłamie — nie wierzę; że leniwy — nie wierzę, bardzo jest chętny do pracy i bierze prawdziwie żywy udział w życiu domu; że nietowarzyski — kiedy doskonale bawi się z chłopcami i wszyscy go lubią; że nieufny, nieszczery, nie kontaktuje — ależ to chyba nie on! Z początku rzeczywiście się moczył, teraz i to minęło, samo przeszło jakoś.

Nowy dom Ryśka jest również duży. Wychowuje się w nim ponad 120 dzieci: dziewcząt i chłopców w wieku 2 do

16 lat. Leży w miejscowości podmiejskiej, w pobliżu lasu i dzieci większą część dnia spędzają na dworze. Zakład prowadzony jest w ciężkich warunkach materialnych wspólnie przez personel i dzieci, które biorą w jego życiu aktywny i poważny udział. Są samodzielne, mają dużo okazji do zabawy. Pracują w nim wychowawczynie, nie wychowawcy, kobiety znające się na psychice dziecka i w miarę pobłażliwe.

Minęło kilka lat. Rysiek jest już chłopcem dużym, który wychowawcom swoim sprawia trudności nie mniejsze ani nie większe niż przeciętny chłopiec w jego wieku wychowawcom naturalnym w przeciętnej rodzinie.

Ostatnio grupę starszych chłopców w zakładzie objął młody wychowawca - harcerz. I od razu zaczęli źle żyć ze sobą: „pan" i Rysiek. Pan uważa Ryśka za nieznośnego, niedobrego chłopca, który nie chce słuchać. A Rysiek nie znosi ostrego i nakazującego tonu wychowawcy, nie znosi ciągłej musztry.

W tej chwili więc piętnastoletni Ryszard ma dwa oblicza: jest łatwy i miły w pojęciu sióstr, trudny i przykry w pojęciu wychowawcy.

„Z Ryśkiem po dobroci to można by choć iść i konie kraść — powiada siostra przełożona — nie znosi przymusu."

Chłopcu wyraźnie potrzeba dla jego rozwoju tajemniczej witaminy „M" — miłości, bez której zapadą niezwłocznie na „awitaminozę" — staje się dzieckiem trudnym.

Irena Chmieleńska

ZBYSZEK

Zbyszek liczy prawdopodobnie 13 lat. Słowo prawdopodobnie należy podkreślić z naciskiem, bo cała historia jego przeszłego życia opiera się jedynie na ułamkowych zeznaniach chłopca, który recytuje z niej stale te same zasadnicze fakty: ktoś podrzucił go do zakładu, skąd w piątym roku życia zabrał go jakiś „pan". Opiekuna tego zamordowali Niemcy w 1939 r., a odtąd chłopiec włóczył się po ulicy, dopóki nie zaopiekował się nim ktoś inny. Opieka ta, którą chłopiec wspomina ze smutną skargą, trwała przeszło 2 lata. Po uwolnieniu Polski przez żołnierzy radzieckich — poskarżył się on jednemu z nich, że „jest mu źle". Wówczas żołnierz ten postarał się o skierowanie go do jakiejś pani, która przyjęła go

i nadała mu swoje nazwisko. Ponieważ było jej ciężko utrzymać go — zgłosił się do transportu i znalazł się w Krakowie, skąd w czerwcu 1946 r. odesłano go do naszego zakładu.

W jego opowiadaniu — a lubi po kilkanaście razy z fantazją przedstawiać dzieje swego życia — powtarza się stale jego wielka skarga, że było mu źle i że się bardzo poniewierał. Można nabrać przekonania, że zależy mu szczególnie silnie na wywołaniu wrażenia na innych, że świat obszedł się z nim szczególnie źle i że jemu właśnie należy się obecnie jak najwięcej od tego świata. Rzecz charakterystyczna, że tego rysu wielkiej pretensji do życia i ludzi nie można było w tym stopniu znaleźć u dziesiątek innych dzieci, które skierowano do zakładu — chociaż koleje ich życia były nie mniej ciężkie niż Zbyszka. Prawdopodobnie wrodzona — do pewnego stopnia chorobliwa nadwrażliwość pod tym względem — uwarunkowała jego stosunek do życia, a środowisko spotęgowało tę cechę w silnym stopniu. Jest to ważne dlatego, że jak się później okazało, dążenie do wyrównywania za wszelką cenę jego dotychczasowych braków, niepowodzeń i „klęsk" życiowych stało się naczelnym rysem jego psychiki i uwarunkowało wszelkie przejawy jego postępowania.

Nie łatwą jest rzeczą tworzyć i realizować z dnia na dzień plany indywidualnego traktowania znacznej ilości dzieci „trudnych" w zakładzie liczącym około 250 dzieci w ogóle. Jednak w stosunku do Zbigniewa nasuwała się konieczność otoczenia go taką atmosferą życia, aby się mógł wyzwolić z dręczącego go przeświadczenia, że jest ofiarą świata i życia, i aby odnalazł właściwą i odpowiednią dla niego pozycję społeczną w tak licznej grupie mieszkańców domu młodzieży. Chodziło też o to, aby nabrał wiary w ludzi oraz poczucia, że i on znaczy coś w naszym domu. Wreszcie należało dążyć do osłabienia — a w końcu do zniwelowania jego zbyt czułostkowego, pełnego pretensji i „cierpiętnictwa" stosunku do innych — zwłaszcza do wychowawców — i do wyrobienia postawy spokojnej, w miarę obiektywnej, rozumowej, nie tak gadatliwej, płaczliwej i narzucającej się ustawicznie ze swymi pretensjami do wszystkich.

Dominującą metodą w pracy wychowawczej nad nim było pozyskanie jego zaufania i nawiązanie z nim bliższej więzi duchowej. To ostatnie było o tyle łatwe, że chłopiec bez trudności wchodzi w bliższą i swobodną rozmowę z wychowawcami i nauczycielami, gdyż ma im zawsze dużo do powiedzenia, więcej niż każdy inny chłopiec. Ogromną trudność jednak

sprawia wychowawcy utrzymanie z nim tej ciągłej więzi porozumiewawczej, gdyż chłopiec ten w każdym najdrobniejszym wypadku konfliktu z otoczeniem lub jakichś mało ważnych kłopotów osobistych zwraca się o interwencję i pomoc do wychowawcy płacząc przy tym i lamentując z powodu swego losu i krzywdy. Rzecz szczególna, że prawie niczego nie usiłuje dać ze siebie, lecz zmusza wszystkich do odrabiania jego braków i niepowodzeń. Powtarza się tu uporczywie nabyty dawniej rys zwracania się o pomoc do innych. Zbyszek jest dzieckiem par excellence podopiecznym, wyciągającym rękę z prośbą o pomoc. Wobec tego okazało się najbardziej racjonalną rzeczą trzymać go „na dystans" przy zachowaniu ogromnej cierpliwości, wyrozumiałości, konsekwencji a nade wszystko sprawiedliwości. Do zagadnienia sprawiedliwości wobec niego wrócimy jeszcze później.

Przyczyny konfliktu Zbyszka z otoczeniem są tak różnorodne, tak trudne do przewidzenia i tak łatwe, że niesposób ująć je w jakiś schemat. Wynikają one z bardzo trudnych do zmiany jego rysów zachowania się i jego postawy zewnętrznej. Nie dba zupełnie o swój wygląd zewnętrzny: nie razi go brud ciała i ubrania, przeważnie pełen strupów i krost na twarzy i głowie, tak że mimo starannej opieki higienicznej, często nie wiadomo — skąd to się wzięło. Z tego powodu budzi odrazę wśród kolegów, co jest źródłem ciągłych konfliktów i odsuwania się od niego. Innym źródłem niechęci jest jego znana wszystkim „żarłoczność" i łakomstwo — skąd przyczepiono mu przezwisko „goryla". Na szczęście udało się przekonać jego kolegów, że Zbyszek na zlecenie lekarza zakładu musi zjadać większą porcję i odtąd koledzy już mu nie dokuczają pod tym względem. Jego rażąca niedbałość o wygląd zewnętrzny nasuwała przypuszczenie — idąc po linii psychologii indywidualnej — że to swoisty sposób chłopca zwrócenia na siebie szczególnej uwagi otoczenia i przejaw jego pragnienia zajęcia się nim poza wszystkimi innymi. Jest w nim bowiem uparte dążenie, aby się nim ciągle zajmowano. Jednak najmniejsze przekroczenie granicy w tym punkcie sprawia — jak to powyżej podkreślano, że Zbyszek staje się prawdziwą udręką wychowawców.

Jeden z naszych wychowawców zwrócił uwagę na to, że chłopiec posiada nieprzeciętne zdolności recytatorskie i śpiewacze — może więc pod tym względem uda się w przyszłości ustalić jego pozycję społeczną w grupie młodzieżowej.

Dwa uczucia są u Zbyszka szczególnym źródłem jego konfliktów z kolegami: gniew i zazdrość. Gniewa się z powodu najmniejszej drobnostki; jakkolwiek nie zdradza popędu do walki — to jednak zaczepiony słownie czy czynnie popada w furię i bije, gryzie, drapie, kopie a przede wszystkim wrzeszczy w przerażający sposób, jakby w ten sposób chciał wyrównać braki siły i zręczności w walce. Lubi prowokować kolegów do bójki lub utarczki słownej, ale nigdy nie przyznaje się do winy. On jest zawsze niewinny — wszyscy inni prześladują go. Z tego właśnie powodu przeniesiono go z sali rówieśników do starszych, spokojniejszych i rozumnych kolegów. Fakt ten w znacznej mierze polepszył jego sytuację w zakładzie — zmniejszył przynajmniej ilość konfliktów z najbliższym otoczeniem. Nadmiernie rozbudzona zazdrość Zbyszka zmusza nas do nieustannej kontroli stosunku wszystkich osób starszych i wychowanków do niego. U żadnego chłopca nie spotyka się takiej czułości na sprawiedliwość przy rozdzielaniu czegokolwiek, jak u niego. Najmniejsze mimowolne niedopatrzenie zasady sprawiedliwości „rozdzielczej" wywołuje w nim skargę, że się go gorzej traktuje od wszystkich innych. Widocznie ciężkie koleje jego wczesnego dzieciństwa wzbudziły w nim ten zmysł czujności społecznej.

Pozostaje jeszcze odpowiedź na jedno zasadnicze pytanie: Dlaczego mimo stosowania najróżnorodniejszych metod i środków (łagodnych, konsekwentnych, stanowczych, ostrych) tak trudno jest zmienić postępowanie tego chłopca, bądź co bądź dość inteligentnego, robiącego niezłe postępy w nauce? Dlaczego wymaga on nieustannego kierowania, ustawicznych uwag, napomnień, stałego prostowania jego zachowania się? Aby na to odpowiedzieć, zastanawialiśmy się: na jakim punkcie najłatwiej pobudzić jego ambicję i poczucie własnej wartości? Obserwacje i próby wszystkich wychowawców zgadzają się pod jednym względem: dotąd nie udało się znaleźć takiego punktu, na którym można by było pobudzić lub nawet urazić jego ambicję. Zbyszek robi wrażenie, że niczym nie można go zawstydzić. Czy wynika to z jakiegoś wrodzonego defektu moralnego — czy też raczej środowisko zagłuszyło w nim poczucie wstydu, jest to sprawa do rozwiązania, której przyszłe obserwacje mogą ewentualnie dostarczyć materiału.

L. Wytyczak

NA WŁÓCZĘGOWSKIM SZLAKU.

Nazwisko? — P... Imię? — L... Wiek? — 17 lat. Czy rodzice żyją? — Ojciec umarł w obozie, matka zginęła w czasie bombardowania.

Po kilku tygodniach: Panie Kierowniku, proszę o znaczek pocztowy, chcę wysłać list. — Do kogo piszesz? — Do matki. — Przecież ty nie masz rodziców! — Kto? Ja? O! List od matki! Czytam: „Kochany Ludwiku! Namyśl się i wróć! Robisz wstyd rodzicom. Wszystko przebaczymy Ci itd.“. (Chłopiec ten jest zakałą domu: arogant, zepsuty. Na wszystkie upomnienia miał jedną odpowiedź: „Możecie mnie wyrzucić! Ja mam gdzie wracać“).

*

Przeglądam kartę indywidualną dziecka.

Wiek: 16 lat. Rodzice: Matka zmarła w drodze z Grodna do Olsztyna, pochowana w Olsztynie.

Po kilku tygodniach czytam ogłoszenie w gazecie:

„Oddalił się z domu i dotychczas nie wrócił uczeń 7 kl. z ... O jakąkolwiek wiadomość proszą zrozpaczeni rodzice“.

Wysyłam natychmiast depeszę. Przyjeżdża brat zaginionego. (Chłopiec ten zachowaniem swoim wprowadzał zamieszanie wśród swoich rówieśników. Trzy razy oddalał się samowolnie z zamiarem wyjazdu za granicę).

Józef Koziell
(Dzierzgoń)

WALUŚ

Zjawił się o zmierzchu.

Stanął w progu zziębnięty i ośnieżony i zaciągnął się głęboko wonnymi oparami kuchni.

Z krótkiego „przemówienia", jakie natychmiast płynnie wygłosił, wynikało, że ma na imię Waluś, pochodzi z Wileńszczyzny, nikogo na świecie nie ma i, choć wygląda starzej, ma tylko dwanaście lat, a więc „nadaje się" do tutejszego domu dziecka.

Wszystko to, oraz kilka szczegółów swych dramatycznych przeżyć, wypowiedział głosem monotonnym i bezbarwnym, siorbając straszliwie, rozgrzewającym się gwałtownie nosem.

Szarmanckie ucałowanie pulchnej dłoni pani gospodyni kończy ten występ i przynosi w efekcie miskę wspaniałej grochówki oraz nocleg.

Z kolei nadzwyczaj poprawne zachowanie w ciągu kilku następnych dni decyduje o pozostaniu Walusia w zakładzie.

Waluś jest wykąpany, ostrzyżony i ubrany. Waluś ma własne łóżko. Waluś je codziennie obiad i chodzi do szkoły.

Mało tego. Waluś ma swoją opiekunkę, naiwną niewiastę, która wierzy w jego szczere chęci ukończenia szkoły, a następnie...

Tu Waluś „nawalił" sromotnie. Po prostu całkiem głupio wygadał się ze swych skrytych marzeń o... lotnictwie.

To pogrzebało go całkowicie. Dowiedział się bowiem, że lotnikiem może zostać, że to nie żadna mrzonka, ale... trzeba się uczyć.

Duchowa równowaga Walusia zachwiała się poważnie. Przez kilka dni jest w rozterce. Następna „poufna" konferencja sprawia jednak, że zimny, opanowany Waluś zapłonął jak pochodnia.

Wszystko, co czyni od tej chwili, począwszy od codziennego mycia się do pasa, a skończywszy na grzecznej zabawie „w kółko", czyni w imię swej lotniczej przyszłości.

Przede wszystkim jednak uczył się.

Uczył się mimo przykrego przeświadczenia, że jest jedynym wśród swoich rówieśników, dla którego sztuka pisania i czytania stanowiła nielada zagadnienie.

W chwilach załamań zjawiała się opiekunka i, choć Waluś zżymał się i marszczył, choć parsknął czasami niezbyt uprzejmym słowem, póty uwodziła go czarownymi mirażami niedalekiej kariery lotniczej, że ulegał w końcu.

Jednak trzeźwa Walusiowa wyobraźnia nie zatrzymuje długo wyczarowanych przez opiekunkę obrazów przyszłości. Doskonały na początku system „nawracania" zawodzi wkrótce.

Waluś coraz dokładniej widzi odległość, jaka dzieli jego, ucznia drugiej klasy szkoły powszechnej, od tej chwili, kiedy ubrany w kombinezon, zatrzaśnie drzwiczki samolotu i coraz dokładniej ocenia swoje szanse.

— Lipa. Bujda na resorach — mówi z goryczą.

Stosunki naprężają się coraz bardziej. Kryzys następuje w kwietniu.

Waluś przestaje panować nad sobą wobec rewolucyjnych poczynań wiosny. Godziny lekcyjne są dla niego jedną katorgą; odrabianie lekcyj — drugą. Cały dom więzieniem.

Cudownie wabi słońce. Podwórko okazuje się zbyt małe; mały również ogródek. Chciałoby się gdzieś... dalej...

Niespokojne oko opiekunki prześladuje go od rana do wieczora. Jest wściekły.

— Tam na szosie... O, widzi pani?... Tam auta. Ludzie jeżdżą, gdzie chcą. Ot, życie!... — mówi zdenerwowany.

Opiekunka kładzie mu rękę na ramieniu i perswaduje gorąco. W mistrzowski sposób podsuwa nową przynętę w postaci zawodu szoferskiego, jako łatwiejszego do osiągnięcia.

Waluś jeszcze raz kapituluje. Prosi jednak o konkretny termin, bo on nie ma czasu.

Chce jak najprędzej znaleźć się w prawdziwym garażu samochodowym. Chce się po prostu uczyć szoferki, a nie głupich „wierszyków”.

Dowiaduje się jednak, że tu na miejscu nie ma możliwości, że trzeba do miasta, a więc... zaraz po wakacjach...

Opiekunka z niepokojem śledzi jego reakcję. Czuje, że przegrywa bezapelacyjnie.

Po raz pierwszy rozchodzą się niezadowoleni z odbytej rozmowy.

Znikł o świcie.

Rozbudził go jaskrawy blask słońca. Powietrze za oknem drgało od tego blasku.

Ubrał się szybko i wysunął cicho przez okno. Przebiegł chyłkiem podwórko i ruszył na przełaj przez pola.

Spoza lasu dobiegało rytmiczne sapanie lokomotywy.

— Stoi pod sygnałem — pomyślał i przyspieszył kroku.

Skoczył już w biegu.

Rozlokował się wygodnie w budce hamulcowego. Pociąg nabierał pędu.

Wpatrzył się tęsknie w zamgloną dal. Pierś rozsadzało przecudowne uczucie niczym nieskrępowanej wolności.

Wł. Kozłowski

Z DOŚWIADCZEŃ WYCHOWAWCY

Kiedy przebiegam myślą moje kilkanaście lat pracy nauczycielskiej, widzę, że jednym z najbardziej skutecznych czynników pracy wychowawczej była świetlica i teatr młodzieżowy. Przy ich pomocy częstym moim, i jakże serdecznym, przeżyciem były momenty, kiedy zjednywałam sobie młodych przyjaciół spośród tych dzieci, które uważane były za najgorsze, najtrudniejsze do wychowania. Chwila zadzierzgnięcia przyjaźni, stwierdzenie wzajemnego zaufania, była pierwszym, mocnym stopniem do przekształcenia duszy chorej, pełnej urazów, w normalną i zdrową.

Długa i powolna, trudna droga wiodła do celu. Głęboka i serdeczna miłość dziecka dawała siłę i wytrwanie. Pogoda

ducha i wiara w dobry skutek wskazywały drogi postępowania. Przez sprawy i rzeczy małe, pozornie nieważne, ale zawsze robione z wyraźną intencją i konsekwencją, powoli, z uporem odbywała się przemiana — dzieci wyrwane poza nawias przeciętnej społeczności młodzieży, wchodziły w nią wnosząc własne wartości.

Było ich dwóch: Franuś i Władek. Znaleźli się w mojej klasie, bo zwykle tak bywało, że „tych najgorszych łotrów“ w szkole, takich, z którymi nikt nie mógł sobie dać rady, którzy byli postrachem wszystkich dzieciaków, takich właśnie oddawało się mnie pod opiekę, w nadziei, że może potrafię ich „obłaskawić“. Nikt równie brudnych stworzeń w całym miasteczku nie oglądał. Widzę ich w swoich wspomnieniach: Franuś jest bardzo wojowniczy, „wali“ na prawo i lewo; dziewczęta wciąż „beczą“ i skarżą się na niego, jest zakałą całej trzeciej klasy. Dla jego najdzikszych pomysłów nie stanowi przeszkody choćby najciekawsza lekcja; z zasady zresztą nie odrabia nigdy żadnych lekcji, nie uznaje niczyjej władzy, przychodzi, kiedy chce. Jednym słowem: beznadziejne utrapienie. Władek jest inny; a przecież jeden bez drugiego obejść się nie może. Głowa z wierzchu płaska, na skroniach kępki sterczących włosów. Gdy idzie, kiwa się jak kaczka. Przymruża oczy, odruchowo kuli się i odskakuje w bok — tak przywykł do bicia. Oczy mu się przymrużają i rozciągają jakoś na boki. Uśmiecha się dziwnie, niby skrycie a poczciwie, a przecież zaczepnie i łobuzersko. Franuś jest wrzaskliwy, Władek mówi mało, jąka się. Czuć go błotem i rybami — całymi dniami je łapie, dlatego tak często opuszcza lekcje. Dzieci odsuwają się od niego, bo bez słowa narobi każdemu psoty, nabije, zniszczy, zabierze, z tym swoim zawsze jednakowym uśmieszkiem.

Co z nimi robić? Wszyscy ich mają za nic. Są ostatni z ostatnich. I wiedzą o tym. Dlatego tak dokuczają, żeby pokazać, że oni tu też coś znaczą.

Gdy proponuję, żeby Franuś i Władek brali udział w przedstawieniu, cała klasa jest oburzona, sprzeciwia się stanowczo: „zrobią tylko wstyd szkole“. Ale ja się uparłam i usiłuję przekonać dzieci. Mówię przy wszystkich przekonywująco: „Jestem pewna,że świetnie zagrają, już dawno o tym myślałam, że właśnie oni nadawaliby się doskonale do roli tych Murzynków z przedstawienia“. W duchu trochę boję się eks-

perymentu, ale dzieciom nie daję tego poznać. Obydwaj chłopcy patrzą na mnie niepewnie, na klasę zaczepnie, widzę jednak, że bardzo pragnęliby grać. Udaje mi się przekonać dzieci, w rezultacie wszyscy zgadzają się. Franuś i Władek promienni i dumni chodzą na próby. Swoich kilka zdań króciutkiej roli umieją dawno na pamięć. Są zawsze pierwsi. Bojowe zapędy na razie poskromili, bo zupełnie kategorycznie postawiłam to jako warunek uczestniczenia w przedstawieniu. Dziewczęta głośno wyrażają swój podziw i już ich nie omijają. Staram się wyrazić chłopcom uznanie za dobrą grę tak, aby koledzy słyszeli. Wobec tego czują się bardziej pewni siebie wśród innych i już wcale nie gorsi, nawet usiłują dawać swoje rady. Przy wykonywaniu dekoracyj i rekwizytów zwracam się do nich o radę i pomoc, tak samo, jak do innych dzieci. Czują się ogromnie potrzebni, wprost nieodzowni, wszystko inne „wywiało" im z głowy. Stają się coraz bardziej użyteczni. W klasie przestał istnieć problem Franka i Władka. Czasem jeszcze ktoś ze zdziwieniem zauważy, że nie „słychać" ich w szkole. Wreszcie nadchodzi dzień występu — wymazani od stóp do głów na czarno, odgrywają swoją maleńką rólkę, dla nich jednak i dla ich przeistoczenia jakże wielką. Aż się wierzyć nie chce (tak mówią dziewczęta), że „taki" Władek i Franuś i na scenie odgrywali i wcale nie tak źle". Powstaje więc mimowolne dla nich poszanowanie.

Nic tak człowieka nie zobowiązuje w jego postępowaniu, jak okazywane mu poszanowanie.

Okazuję im dalsze swoje względy (proszę o odnoszenie zeszytów, wyznaczam na dyżurnych w świetlicy, daję polecenia, by pokazali lekcje tym, którzy w szkole nie byli itp.); chłopcy zaczynają się zżywać najpierw ze świetlicą, potem ze szkołą, interesować się wszystkim na równi z innymi dziećmi. Do mnie mają duże zaufanie, są „wierni" i starają się być posłuszni. Mówię: „starają się", bo przecież to bardzo trudno tak od razu „sporządnieć". Ciągle chcą dalej grać. Muszę więc dawać im role, a nawet stwarzać czy dobudowywać odpowiednie dla nich. Władek nawet tak się ośmielił, że jednego dnia przyszedł do mnie do domu i prosi: „żeby pani pożyczyła mi tę książkę, co z niej wczoraj w świetlicy czytała". — Wszyscy dziwią się ich przemianie.

Tak teatr dziecięcy uzdrowił moich „najgorszych" chłopaków.

Maria Kowalczykowa

MIETEK

Motto: Chcesz wychować dziecko, poznaj je.

Mietek ma siedem lat, jest niewysokiego wzrostu, mocnej budowy, ma szerokie mocne bary, kwadratowe, pewne siebie, zawsze brudne dłonie, ma ciemnorude włosy, stale w stanie nieartystycznego nieładu, piwne oczy z ogieńkami myśli i zawsze umorusaną buzię. Zwykle jest czymś zaabsorbowany — ma bowiem dużo zainteresowań, nie zawsze zgodnych z tymi, jakie by mu starsi chcieli podsunąć.

Mietek jest zapalonym „sportowcem". Ćwiczy z wielkim przejęciem. Szczególnie emocjonują go skoki przez „konia", który jest za wysoki dla niego. Wysokość konia nie zraża Mietka, przeciwnie — jak gdyby podnieca. Gdy przychodzi jego kolej na skok, zaciska zęby i pięści, wpija się wzrokiem w cel i z całym rozpędem, na jaki go stać, rzuca się do biegu . . . Gdy dobiega, chwyta za rączki, unosi się wzwyż i . . . przeważnie zawisa oparty brzuchem o „konia" robiąc nieludzkie wysiłki, by znaleźć się po drugiej stronie. Jego jędrne, wyprężone nogi wierzgają w powietrzu, a z piersi wyrywają się jęki wściekłości. O losie jego w tej sytuacji decyduje mocna, spokojna dłoń instruktora wychowania fizycznego, która mocno ujmując Mietka przesuwa środek ciężkości jego wyprężonego ciałka, tak że przewala się nareszcie na drugą stronę konia-olbrzyma. Mietek sprężyście się prostuje i ze szczęśliwą miną tryumfatora, z tym samym rozpędem, z jakim biegł do „konia", wraca do szeregu i z napięciem i widocznym wzruszeniem czeka następnego skoku.

Mietek jest fantastą i żyje w wielu postaciach — czasem jest marynarzem, czasem kominiarzem, a czasem dla odmiany lotnikiem. Fantazja z powodzeniem zastępuje mu rzeczywistość.

Kiedyś, wracając z podróży, zastałam Mietka z ogromnym, wyniosłym sińcem z lewej strony dolnej szczęki. „Boks" — pomyślałam sobie witając się z Mietkiem. Matka moja, która jest lekarzem w naszym domu dziecka, wyjaśniła mi później, że nie boks, że Mietek spadł z wysokiego okna na kamienne schody i chłopcy przyprowadzili go do ambulatorium z guzem wielkości pięści pod broda.

Co robił Mietek na tym oknie? — nie ma tam ani firanek, ani kwiatów, ani nic innego godnego uwagi.

— Mietku, co się tobie przydarzyło? — zapytałam, patrząc na jego siniec, gdy przyszedł do mnie w odwiedziny. (Mietek lubi mnie odwiedzać w moim pokoju. Czasem, gdy go pytam: — Co

chcesz, Mietku? — odpowiada: — Przyszedłem do pani — i z życzliwym i zażenowanym uśmiechem patrzy się na mnie. A czasem nie ma odwagi powiedzieć, że po prostu przyszedł z wizytą i wodząc niepewnym wzrokiem po pokoju, pyta: — Nie ma tu mego brata? albo — Pan nauczyciel jest u pani, pani kierowniczko? albo pyta o godzinę). W czasie jednej z takich wizyt, gdy Mietek powiedział, że po prostu przyszedł do mnie, zapytałam go: — Mietku, co to się stało z twoją brodą? Mietek uśmiechnął się nie do mnie, lecz do miłego wspomienia, przysunął się blisko, oparł mi ręce o kolana i patrząc w oczy opowiedział (Mietek zawsze mówi prawdę): — Ja byłem lotnikiem i puszczałem samolot — tam, z okna na schodach — bo tam wysoko — i jak on ruszył, to źle siedziałem, a ja nie miałem spadochronu, no i spadłem i potłukłem się.

Mogłeś spaść na drugą stronę okna i nawet zabić się, wiesz — powiedziałam, nie bardzo wierząc, by to mogło wywrzeć wrażenie na Mietku.

— Tak, trzeba mieć spadochron — odpowiedział z przekonaniem.

Ze smutkiem pomyślałam, że następny guz Mietka będzie prawdopodobnie od niefortunnego skoku ze spadochronem. I jeszcze — czy prześcieradło Mietka nie padnie ofiarą jego zamiłowania do lotnictwa i nie zamieni się z czasem w spadochron.

Myśl Mietka nie zwykła długo się zatrzymywać na jednym przedmiocie. Po paru sekundach wzrok jego zatrzymał się z zainteresowaniem na dużej księdze.

— Co to za książka? — zapytał.

— To jest atlas geograficzny. Chodź, pokażę ci. Tu są narysowane lądy, morza, rzeki, kraje — kiedyś będziesz się uczył z takiego atlasu. To bardzo ciekawe.

Mietek przerzucił kilka kartek i rzekł: — To dobrze mieć taką książkę. A jak pani wyjeżdża, pani tę książkę zawsze bierze ze sobą?

— Tak! — odpowiedziałam niezbyt zgodnie z rzeczywistością, choć nie zwykłam tego wobec dzieci robić.

— To dobrze — pochwalił mnie niespodziewanie Mietek — to się nam Pani nie zagubi w drodze i poszedł do lustra, oglądać w nim siebie i mnie.

Mietek lubi przychodzić do ambulatorium. Dlaczego? — nie wiem, ale myślę, że dlatego, że tam jest jakoś uroczyście, biało, czysto, ciepło i cicho. Pani doktór, poza ambulatorium swój człowiek, którego można odwiedzić, z którym można o wszystkim po-

rozmawiać i o różne rzeczy poprosić, tu jest jakaś oficjalna. Mietek nie zna chyba tego wyrazu, ale myślę, że tak czuje. Pani doktor jest tu w białym fartuchu, ma okulary na nosie, ma termometr i słuchawkę, wie, co na jaki pryszczyk dać — to ciekawe.

I tak się szczęśliwie złożyło, że Mietkowi wrzód zrobił się na szyi. Z początku był to duży czerwony guz. Mietek prawnie przyszedł do ambulatorium. Czekał kolejki przyglądając się leczeniu innych. Ogarnął go widocznie nastrój refleksyjny. Gdy przyszła nań kolej, zapytał panią doktór:

— Czy ja mam duży guz?

— Dość duży.

— A czy może być większy?

— Może.

— Taki? — Mietek pokazał rozmiar rękoma.

— Może być.

— I taki? — pokazał jeszcze większy.

— Też.

Mietek spojrzał nieprzytomnie dookoła.

— Szkoda, że ja nie mam takiego człowieczka z sankami — on mógłby jeździć z tej górki na saneczkach — powiedział dotykając palcem swego guza.

Po paru dniach guz pękł, wyciekła ropa. Ktoś Mietkowi powiedział, żeby prędzej szedł do pani doktór na opatrunek, bo jeśli będzie tak chodził z otwartą raną, to może dostać zakażenia krwi. Mietek wie, że od zakażenia krwi człowiek może umrzeć i mówi:

— Ja chcę żyć jeszcze na ziemi, bo w niebie z aniołami chyba dużo roboty — i z przekonaniem idzie na opatrunek.

W czasie okupacji niemieckiej Mietek i brat jego, Lutek, ukrywali się u górali, występując jako aryjczycy. Chciałam się od Mietka dowiedzieć, jak on żył i co robił u górali. Po paru próbach zrezygnowałam. Urywki bowiem z przeszłości tak się przeplatały w opowiadaniu z fragmentami filmów, wrażeniami z wycieczek i słyszanymi opowiadaniami innych, że nie sposób było stworzyć z tego mniej więcej prawdopodobny obraz tego, co działo się z Mietkiem.

Gdy Mietek i Lutek przybyli do naszego domu dziecka — konspirowali się jeszcze i udawali nie-Żydów. Gdy Mietek usłyszał żydowską mowę z przerażeniem zapytał: — Czemu tu chłopcy mówią po niemiecku?

— Oni mówią po żydowsku — wyjaśniłam.

— Czemu?

— Bo są Żydami. A ty nie jesteś Żydem?

— Nie! — padła krótka odpowiedź.

Dałam mu spokój.

Z kolegami oswoił się bardzo prędko. Po paru godzinach był starym domownikiem. Zagadnień narodowościowych przez dłuższy czas z nim nie poruszałam. Mietek zaczął z innymi dziećmi uczyć się języka żydowskiego —, to nie wywołało w nim na zewnątrz żadnej reakcji.

— A ty jesteś Żydem?

— Pewnie!

— A przedtem nie byłeś Żydem?

— Byłem, tylko myślałem, że nie wolno mówić.

Mietkowi na pewno łatwo było się konspirować za czasów okupacji, bo on przecież nie udawał pastuszka, lecz nim był, tak, jak był lotnikiem, gdy leciał bez spadochronu.

Czasem Mietek usiłuje też myśleć „realnie".

Spotykam go raz wracającego ze szkoły. Jak zwykle jest rozczochrany i ubranie ma powalane.

— Mietku, jak ty wyglądasz? Popatrz na swe ubranie! Pomyśl, ile mama ci rzeczy przywiozła w ciągu roku i coś ty z nimi zrobił?

Mietek zastanawia się przez chwilę i mówi poważnie:

— Wszystko potargałem. Tylko jedna para gaci całych została mi — i zaraz poprawia — właściwie dwie pary gaci.

— A ty wiesz, ile mama musi się napracować, żeby ci te rzeczy sprawić?

— Mama to sama szyje.

— Ale gdybyś tak nie niszczył, mama nie musiałaby tyle pracować — staram się przekonać Mietka.

— Mama nie może zapracować na nas dwóch — rozmyśla Mietek na głos (ma na myśli siebie i brata).

— Pewnie — potwierdzam.

— A jak pani może zarobić na tylu, pani kierowniczko. Pani przecież ma sto dziesięć dzieci.

Nie wiem, skąd Mietek bierze te dane statystyczne i nie mogę niestety kontynuować z nim rozmowy, bo nadarzył mu się właśnie

dobry cel do strzału pistoletowego, zapomniał więc o mnie i moich trudnościach finansowych i już zajęty jest zupełnie czym innym.

Nieraz, gdy patrzę na Mietka, przypominają mi się słowa gdzieś czytanego wiersza:

Mali wariaci, co wy robicie
krażac tak w kółko?
Co wy myślicie?...

Wpływać na Mietka jest oczywiście niełatwo — bo jak się ma do czynienia z jednym człowiekiem, można poznać jego upodobania, zamiłowania, wady i zalety i poprzez to znaleźć drogę do niego. Gdy się zaś ma do czynienia z lotnikem, marynarzem, piekarzem i kominiarzem i wielu, wielu innymi ludźmi w jednej osobie, sprawa jest trudniejsza. Upraszcza się ona nieco przez to, że Mietek jest bardzo dobry, serdeczny, wrażliwy na pieszczotę i dobre słowo. O przyszłości Mietka myślę dobrze. Myślę, że po przejściu przez wiele, wiele postaci, Mietek zostanie sobą i zobaczy otaczającą go rzeczywistość. Jeśli mam pewne obawy co do Mietka, to powoduje je niepewność, czy przyzwyczai się on kiedyś porządnie myć? Czy będzie też miał czystą szyję jak wielu innych?

Ale może będzie kiedyś kogoś kochał, będzie chciał się tej osobie podobać, będzie się jej trochę wstydził? Może wtedy?

Nie jestem pewna.

Dr Paulina Komaj
(Bielsko)

ZADANIE

„Może Ty nie wiesz, że na odmianę ludzi dany nam jest jeden tylko sposób oto wzbudzenie w nas wiary, że ci ludzie są nieśmiertelnymi aniołami, a zbrudzili się jak dzieci — i przelanie tej wiary w nich samych.

Ile razy krytykujemy albo skarżymy się na świat, albo wyrzucamy mu z gniewem wady jego — tworzymy sami wiarę w brud i niedoskonałość, a każda wiara zmienia się w ciało i spełnia się...

Czy Ty wiesz, droga moja, że prawdziwymi zabójcami czasowymi nas dawnych byli tacy prorocy z kazalnic i z wysokich miejsc, od kilku wieków trąbiący: śmierć wam (z dodatkiem: jeżeli się nie poprawicie...). Wszak gdybyś Ty słudze Twemu mówiła przez lat dziesięć, że kradnie, to na końcu by kradł — że chory, to nareszcie by zachorował.

Przekonaj więc wszystkich koło siebie, że są aniołami; ale wprzód uwierz w to, bo fałszywie mówiona rzecz byłaby pochlebstwem...“

Piękne te zdania przepisaliśmy z listów Słowackiego do matki. Wskazują one wychowawcy drogę postępowania z każdym dzieckiem, nade wszystko zaś z dzieckiem trudnym. Trzeba uwierzyć, że jest ono w istocie dobre, a dobrym rzeczywiście się stanie.

Jednak w pierwszym z cytowanych zdań znajduje się błąd rzeczowy. Słowacki nie był pedagogiem, był poetą i błąd taki wolno mu było popełnić.

Ty jednak, wychowawco, właśnie dlatego, że jesteś wychowawcą, powinieneś błąd wykryć. Wykrywszy go napisz o tym do nas.

DZIECI GŁUCHONIEME

(Ze sprawozdania na zjeździe kierowników domów dziecka)

Umysłowo normalnie rozwinięci głuchoniemi są na ogół tak samo zdolni, jak i dzieci normalne. Naukę pobierają przez osiem lat we wszystkich przedmiotach, z wyjątkiem śpiewu; nierzadkie są wypadki, że młodzież nasza dorównuje, względnie przewyższa w swoich postępach młodzież normalną. O ile zaś chodzi o wykształcenie zawodowe, są głuchoniemi dobrymi, często nawet bardzo dobrymi rzemieślnikami. Najchętniej uczą się oni następujących zawodów: krawiectwa, szewstwa, stolarstwa, ślusarstwa, introligatorstwa. Są także dobrymi piekarzami, ogrodnikami, technikami dentystycznymi i retuszerami. Przede wszystkim głuchoniemi mają dar i zdolności do przedmiotów artystycznych. Wielu z naszych wychowanków uzupełnia swe zdolności artystyczne w szkołach zdobniczych, a nawet kończą Akademię Sztuk Pięknych w Krakowie. Mamy bardzo utalentowanych wśród naszych byłych wychowanków artystów malarzy i rzeźbiarzy (Grot, Szyfter). Ażeby umożliwić naszej zdolniejszej młodzieży dalsze kształcenie się, zwróciliśmy się do Ministerstwa Oświaty z propozycją utworzenia przy jednym z zakładów dla głuchoniemych szkoły średniej. Uważam, że sprawa ta jest bardzo ważna i wierzę, że z czasem będą zdolniejsze dzieci głuchonieme miały możność ukończenia szkoły średniej. Osobiście znam wypadek, że były uczeń dokształcał się prywatnie i nieźle władał trzema obcymi językami. Obecnie jest uczniem liceum, a ponieważ bardzo dobrze odczytuje z ust, dobre robi tam postępy.

Jak już wyżej wspomniałem, głuchoniemi nie zawsze znajdują zrozumienie i dostateczne poważanie wśród społeczeństwa.

Na skutek swego kalectwa żyją przeważnie w izolacji i mało mają kontaktu z ludźmi normalnymi, co niezbyt dobrze wpływa na ich rozwój umysłowy i wyrobienie społeczne. Nam, wychowawcom, zależy na tym, żeby to zło usunąć i żeby i w tym kierunku naszym wychowankom dopomóc. Dlatego staram się, ażeby już od samego początku dać naszym dzieciom jak najwięcej możliwości spotykania się i przebywania wśród dzieci normalnych. Dom dziecka nie powinen być domem zamkniętym. Dzieci nasze przez kontakt z dzieckiem słyszącym mogą lepiej się rozwinąć, stają się samodzielniejsze i nie czują się przez swoje kalectwo tak bardzo upośledzone. Ażeby im umożliwić jak najściślejszy kontakt z młodzieżą normalną, założyłem na terenie zakładu drużynę harcerską dla chłopców i dziewcząt. Drużyny te należą do hufców harcerzy słyszących. Drużynami kierują harcerze słyszący. Harcerze odbywają ćwiczenia i gry wspólnie ze słyszącymi. Na terenie zakładu spotykają się nasi wychowankowie wspólnie ze słyszącymi ich kolegami. Uroczystość łamania opłatka odbyła się w naszej sali wspólnie z młodzieżą słyszącą. Harcerze urządzają przedstawienia, na które uczęszczają także nasze dzieci. Także wycieczki i gry harcerskie na wolnym powietrzu, jak i wspólny udział w nabożeństwie, czy to w naszym kościele zakładowym, jak i na uroczystych nabożeństwach w innych kościołach, odbywają się wspólnie. Zdążyłem zauważyć, że ta współpraca daje dobre wyniki, nie zauważyłem żadnych zgrzytów, lecz przeciwnie dużo zadowolenia i radości po obu stronach.

Po nauce dzieci umieszczone w internacie pozostają pod opieką personelu wychowawczego. Niestety trudno uzyskać personel z pełnymi kwalifikacjami specjalnymi. Mimo to opieka nad dzieckiem jest zapewniona. Dzieci część wolnego czasu spędzają na zabawie, częściowo pomagają w pracy w zakładzie, a resztę czasu, zgodnie z regulaminem zakładu, poświęcają na odrabianie lekcyj i uprawianie różnych sportów. Ponieważ, jak już raz wyżej wspomniałem, dom dziecka nie powinien być domem zamkniętym, daję dzieciom dużo swobody i pozwalam im na wychodzenie do miasta, celem poczynienia samodzielnie różnych zakupów. Dzieci nasze mają także okazję zwiedzania miasta, chodzą na odpowiednie dla nich filmy, uczęszczają na przedstawienia do teatru kukiełek, zwiedzają muzeum i zwierzyniec. Naturalnie odbywa się to pod opieką nauczycieli, względnie wychowawców.

Jakkolwiek dzieci nie uczą się w tutejszym zakładzie zawodów, to jednakże mają okazję pracowania dla swej przyjemności w istniejących czterech warsztatach zakładowych, a to: w stolarskim, ślusarskim, szewskim i krawieckim. (Traktuję to jako przy-

sposobienie do zawodu). Daje to nam okazję do zbadania zdolności i zamiłowania dzieci, co później ułatwia sprawę skierowania dziecka do przyszłego jego zawodu. Prace te nie są obowiązkowe i dzieci biorą w nich udział raczej samorzutnie. Mają przy tym okazję samodzielnie naprawić sobie swoją odzież, względnie mogą sobie wykonać rozmaite gry, zabawki itd.

Wychowanie młodzieży głuchoniemej — z czego ludzie nie znający głuchoniemych nie zdają sobie sprawy — nie jest wcale trudne. Nasze dzieci głuchonieme nie są wcale gorsze od dzieci normalnych i chciałbym nawet twierdzić, że podejście do nich jest może nawet łatwiejsze niż do dziecka normalnego. Trzeba uzyskać ich zaufanie, a wtedy dadzą się bardzo łatwo kierować.

Edmund Krzysztofiak
(Poznań-Śródka)

CO DZIECI NASZE ROBIŁY W OGRODZIE JORDANOWSKIM?

(Ciąg dalszy)

Dwa razy dziennie prowadziłam zajęcia zorganizowane dla poszczególnych trzech grup według wieku. Większą część dnia dzieci spędzały na zajęciach dowolnych. Aby zajęcia dowolne dały coś dzieciom, należy nimi cicho kierować, podsuwać pomysły i materiały, udostępnić dzieciom zetknięcie z książkami, kredkami, farbami, papierami kolorowymi, gliną, plasteliną, grami, zabawkami, narzędziami do majsterkowania, nauczyć korzystania z nich.

Przy zajęciach dowolnych ważne jest miejsce i atmosfera, toteż starałam się o urządzenie w ogrodzie miłych zakątków, które by przyciągały, zachęcały i dopomagały do spędzenia wczasów miło i pożytecznie.

Początkowo dzieci nasze nie umiały się bawić, były apatyczne, bierne, trzeba było je ożywić, zainteresować, uaktywnić. Zajęcia rozpoczęte z chwilą mego odejścia kończyły się. Po pewnym czasie dzieci się zmieniły, same szukały różnorodnych zajęć. To, co było prowadzone na zajęciach zorganizowanych, już następnego dnia jakaś grupka dzieci kontynuowała sama wprowadzając czasami zmiany. Dzieci wykazywały dużo inicjatywy. W ogrodzie wrzało życie. Gdyby zrobić zdjęcie fotograficzne, zobaczylibyśmy ciekawe obrazki.

W brodziku pływały najrozmaitsze łódki, statki, okręty zrobione przez dzieci z papieru, drzewa, kory.

W piaskownicy lepiono babki, budowano domki, pokoje dla lalek.

Dzieci starsze także lubiły budownictwo z piasku, naturalnie uprawiane przy pomocy łopat. Budowano łodzie, fortece, mosty, zamki, całe miasta.

Kiedyś widzę pracę zorganizowaną, pytam: — Co budujecie? — Kraków, Dziunia jest naszym inżynierem. Ze swego podręcznika szkolnego kl. V przeczytała dzieciom o Krakowie, pokazała ilustracje, zrobiła plan. Takiego inżyniera, „choć babę", szanowali wszyscy chłopcy.

Bardzo często piaskownica dzieciom nie wystarczała, wychodziliśmy wówczas nad rzekę, aby budować z większym rozmachem na dużej przestrzeni.

W pobliżu brodzika i piaskownicy mieliśmy kącik z gliną. W pracach z gliny brały udział wszystkie dzieci od przedszkolaków do najstarszych. Glina jest odpowiednim materiałem do lepienia w ogrodzie, dającym znacznie więcej możliwości niż plastelina, może być używana w dużych ilościach — nic nie kosztuje. (W związku z pracami z gliny urządziliśmy wycieczkę do Iłży, aby zapoznać dzieci z pracą wybitnych majstrów ceramiki ludowej). Dzieci młodsze bawiły się piłeczkami, sersem, laleczkami, skakankami, stawiały budowle z olbrzymich klocków amerykańskich. Dzieci starsze grały: w siatkówkę, krokieta, kwadranta, zdobywanie sztandaru, myśliwego i zwierzynę, tańczyły przeróżne tańce ludowe i rytmiczne.

Na zajęciach zorganizowanych zapoznawałam dzieci z podstawowymi krokami krakowiaka, mazura, kujawiaka, zbójnickiego itd. Na zajęciach dowolnych z podstawowych kroków dzieci komponowały poszczególne figury, następnie wspólnie wybieraliśmy najodpowiedniejsze — tworzyliśmy całość jakiegoś określonego tańca lub wiązanki tańców ludowych, które później wystawialiśmy na różnych imprezach przyjemnościowych i dochodowych.

Poza boiskami trawiastymi przygotowaliśmy miejsce na grządki. Pracy było mnóstwo, teren o podłożu skalistym nie wróżył nam dobrych zbiorów. Pora spóźniona.

Nie ustaliliśmy schematów grządek. Teren został poćwiartowany przez dzieci według ich potrzeb, urządzono kilka zacisznych kątów, obsadzonych pnącą fasolką, w ten sposób powstały altanki, zrobiono kilka kwietników o różnych kształtach, kilka zagonków obsiano rzodkiewką, zasadzono rośliny wysokopienne, żeby uzyskać cień, a wśród nich zrobiono stoły i ławeczki.

Nasze „ogródki" były bardzo swoiste, tam było wszystko: szałasy dla indian, zaciszne miejsce do czytania w samotności, miejsce na samorzutnie przez dzieci organizowane drugie śniadania i podwieczorki, miejsce na przygotowanie się do różnego rodzaju niespodzianek dla innych grup dzieci.

Niedaleko „ogródków" były zainstalowane przyrządy do zabaw: huśtawki, przeplotnia, zjeżdżalnia.

Niewątpliwie przyrządy, będąc dużą atrakcją dla dzieci, są na ogół nielubiane przez personel. Dzieci nie znają niebezpieczeństwa, zjeżdżają na brzuchu, głową w dół, popychają się — wiecznie jakieś wypadki, czasami nawet ciężkie. Nauczyć gromadkę korzystania z przyrządów jest trudno. Jak sobie poradziłam z tym zagadnieniem?

Od pierwszych dni pracy w ogrodzie wprowadziłam zorganizowaną naukę korzystania z przyrządów. Prowadziło ją 26 moich „pomocników" — z czasem wszystkie dzieci stały się „pomocnikami", przyrządy mogłam już zostawić bez specjalnego dozoru.

W drugiej części ogrodu przygotowaliśmy duże boisko twarde. Projektowaliśmy urządzenie boiska do szczypiorniaka oraz kortu tenisowego. Wykończyliśmy boisko do szczypiorniaka, które służyło nam jako ślizgawka w zimie. Obecnie dzieci zaprawiały się do tych miłych gier. Na kort tenisowy chodziły w pewnych godzinach do klubu sportowego dla dorosłych.

Marzeniem moich dzieci było posiadanie własnego kortu, którego nie można było wykończyć wskutek braku odpowiednich materiałów — szutru.

Przy boisku twardym został urządzony tor saneczkowy — najbardziej dekoracyjne miejsce w naszym ogrodzie. W lecie nazywaliśmy ten zakątek „słoneczną górką".

Zbocza górki zostały obsiane trawą, wejście na górkę po obu stronach obsadzono nagietkami i nasturcjami.

Na górce w dni słoneczne były rozstawione leżaki, na których chętnie plażowały dzieci.

Za górką mieliśmy trochę cienia, ten kącik wyzyskiwały dzieci na różnego rodzaju robótki, czytanie książek.

Między górką a werandą były zrobione rabatki kwiatowe, zasadzone krzewy. Roślinkami opiekowały się nasze najmłodsze „dobre duszki", pełły i podlewały.

Za werandą urządziliśmy miejsce odpoczynku — leżaki w cieniu. O każdej porze dnia leżaki były zajęte: dzieci czytały, leżały, nawet spały.

Bez specjalnego związku z żadnym z zakątków naszego ogrodu do miłych i lubianych zajęć dzieci należały: śpiew, rytmika, tańce, inscenizacja piosenek i bajek.

Śpiewaliśmy dużo, dzieci były rozśpiewane, nuciły przy różnych zajęciach.

W parze ze śpiewem szły inscenizacje piosenek, bajek, tańce. Inscenizację piosenek i bajek — coś w rodzaju teatru samorodnego — zapoczątkowaliśmy w poszczególnych grupach jako niespodzianki dla grup innych: program na ogniska. Starsze dzieci prowadziły inscenizację piosenek i bajek z malcami. Do inscenizacji tańców potrzebne były kostiumy. Zostały one wykonane przez dzieci. Zrobiliśmy osiem par strojów krakowskich i góralskich, dla 20 dzieci stroje krasnoludków, dla 50 dziewczynek stylizowane stroje ludowe.

Wprowadzone zorganizowane zajęcia praktyczne bardzo szybko przechodziły do zajęć dowolnych. Chłopcy majsterkowali: łódki, okręty, samoloty, broń indyjską, gry świetlicowe z drzewa, dykty i tektury. Dziewczynki robiły skakanki, lejce, piłeczki, haftowały serwetki do własnych mieszkań, szydełkowały, robiły na drutach.

W ostatnim okresie naszej pracy zacierały się różnice między „męskimi" i „babskimi" pracami. Dziewczynki zabierały się do majsterkowania, chłopcy do szycia.

Kiedyś dziewczynki haftowały obrusy na białej surówce kratę ściegiem „Janina". Chłopcy podnieśli bunt: „my też chcemy haftować". Zrobili niegorzej od dziewcząt. Mało wówczas mieliśmy pieniędzy, zakupiłam płótna tylko na sześć obrusów, a w lokalu, który wynajmowaliśmy na świetlicę w okresie zimowym — było siedem stołów. Miałam poważny kłopot, kogo pozostawić przy stole bez obrusa. Dzieci wykombinowały, że posadzimy malców i naszych brudasków, którzy rozlewają, niechętnie myją ręce. Ale brudaski zniknęły, wszystkie dzieci starannie myły ręce, ponieważ plamy byłyby widoczne. Dzieci zaczęły jadać kulturalnie, ścieśniły się przy sześciu stołach, bowiem nikt nie chciał jadać przy stole bez obrusa. Wobec takiej postawy dzieci musiałam natychmiast zdobyć obrus siódmy.

Mimo lata rozwinęło się u nas czytelnictwo. Początkowo, kiedy książek było mało, czytaliśmy głośno, potem dyskutowaliśmy. Z czasem dokupiliśmy dużo książek, dzieci rozmiłowały się w czytaniu w samotności, można je było spotkać czytające w różnych zacisznych kątkach. W zimie, z chwilą przejścia do świetlicy, w pierwszych tygodniach miejsca do czytania nie było.

Jedną salę z odpowiednimi dla nas stołami wynajęliśmy od przedszkola. Pozostałe dwie sale z mebelkami przedszkolnymi dla malców były dla nas niedostępne. Kierowniczka przedszkola obawiała się, że dzieci starsze zniszczą skarby malców.

Do świetlicy przychodziło codziennie 60 dzieci. Świetlica była czynna trzy godziny. Przez dwie godziny dzieci odrabiały lekcje, jedną godzinę przeznaczyliśmy na rozrywki. Niektóre dzieci kończyły wcześniej lekcje, pragnęły poczytać. Wytargowałam jeszcze jedną salę, z tym, że w niej może być urządzony jedynie cichy kącik.

Byłam sama. Jak pogodzić pracę z dziećmi zaniedbanymi w nauce, którym trzeba było poświęcić dużo czasu, z jednoczesnym doglądaniem drugiej sali?

Ustaliliśmy, że w cichym kąciku obowiązuje całkowite milczenie. W pierwszym miesiącu wpuszczałam tylko te dzieci, które wchodząc do cichego kącika podpisywały zobowiązanie, że nie powiedzą ani jednego słowa. Jeżeli któreś z dzieci nie mogło wytrzymać, wychodziło bez możliwości powrotu tegoż dnia. Następnego dnia mogło pracę nad sobą rozpocząć od nowa.

Kiedyś nasza największa gaduła, kłótnioch — 11-letnia Stasia podchodzi do stolika podpisać zobowiązanie. „Co, ty wytrzymasz?" wrzasnęły jednogłośnie wszystkie dzieci. Odpowiedziala opryskliwie: „Pewnie, że wytrzymam, przecież nie wy będziecie o tym decydować". Poparłam zapał i ambicję Stasi. Stasia codziennie korzystała z kącika ciszy i przez trzy tygodnie nie powiedziała ani jednego słowa. Dziecko zmieniło się, zaczęło myśleć, zastanawiać się nad własnymi wadami.

Po miesiącu zeszyt okazał się niepotrzebny, dzieci pokochały cichy kącik, chętnie z niego korzystały.

Dostęp do szafy z książkami miały wszystkie dzieci, książki brały same, nikt ich nie obsługiwał. Każde dziecko miało własną zakładkę, którą zostawiało w książce — znaczyło to; że książka była zajęta. Z czasem wprowadziliśmy kartotekę. Kartę dziecka dla kontroli, co czytało, i kartę książki, gdzie łatwo można było stwierdzić, czy książka jest chętnie czytywana.

Zarówno teren ogródka jordanowskiego, jak i świetlicy, nie wystarczał dzieciom, wychodziliśmy często poza obręb: do lasu, miasta, fabryk, różnego rodzaju warsztatów rzemieślniczych, odwiedzaliśmy inne ogrody jordanowskie, wyjeżdżaliśmy na dalsze wycieczki.

W związku z rozszerzeniem zainteresowań bardzo się rozwinęło wśród dzieci kolekcjonerstwo. Przygotowywały się do robienia

różnego rodzaju albumów. Kilkoro zbierało obrazki zwierząt, inne — portrety królów polskich, pisarzy, fotografie różnych miast, znaczki pocztowe. Zbieraliśmy wzory ładnych zabawek choinkowych, papierki od cukierków, z których robiliśmy domina obrazkowe dla najmłodszych. Zaprowadziliśmy zeszyt, w który wpisywane były ładne piosenki, w innym wiersze, inscenizacje itd. Przebywając w lesie i na łąkach zapoznawaliśmy się z roślinami, zaczęliśmy robić zielniki, zbierać zioła lecznicze.

Jak widać z różnego rodzaju zajęć, dzieci nasze nie nudziły się w ogrodzie, były aktywne, każde umiało znaleźć jakieś interesujące zajęcie dla siebie.

Kiedy zaczniemy doceniać zajęcia dowolne dzieci i cicho nimi kierować — dzieci staną się ciekawsze, żywsze, rozwiną się ich zainteresowania i pomysłowość, coraz mniej będziemy mieli dzieci bezbarwnych, apatycznych, biernych.

Janina Pietryka

POZNAJEMY ŚWIAT

Dzieci, których życie upływa w rodzinie, wrastają w sposób naturalny w swoje środowisko. Widzą pracę rodziców, sąsiadów — czasem w niej uczestniczą. Co prawda osiągany tą drogą zakres poznawania pracy ludzkiej, pracy, z której dziecko na każdym kroku korzysta — nie jest wielki, ale rozszerza go ulica, zabawa, kontakty z kolegami i ich środowiskiem domowym. Czasem czyni to szkoła lub organizacja — już w sposób świadomy. Jednak czynniki świadome nie oddziaływują na wszystkie dzieci i mają do rozporządzenia bardzo ograniczony wycinek życia dziecka — stąd nieświadome oddziaływanie środowiska pozostaje bardzo wielkie.

Dzieci, których życie upływa całkowicie lub częściowo w zakładzie — niestety nieczęsto jest on „domem dziecka" — pozbawione są w dużej części tych normalnych możliwości wrastania w środowisko społeczne i poznawania jego pracy. Dlatego koniecznością jest wytworzenie w sposób świadomy możliwości dokonywania się tego procesu. Szczególnie ważne wydaje się to wobec dzieci starszych lub młodzieży. Zbliżający się moment opuszczenia zakładu i wejścia w życie samodzielne albo moment wyboru zawodu z chwilą ukończenia szkoły podstawowej — narzucają konieczność pokazania młodzieży życia społecznego, w którym ma ona uczestniczyć, rodzajów pracy ludzkiej, warunków pracy, wśród której ma szukać tej, która będzie wypełniała jej życie.

Oczywiście im wcześniej, im w bardziej różnorodny sposób dom dziecka postara się umożliwić dziecku poznawanie tego życia, które przebiega w najbliższym i trochę dalszym otoczeniu — tym bardziej normalne warunki zapewni mu przy wyborze drogi życiowej i w tym zdrowszy sposób pozwoli mu przejść do życia samodzielnego.

Chcę się zająć jednym tylko ze sposobów, którymi dom dziecka może osiągnąć omawiany cel. Sposób ten jest atrakcyjny dla dzieci i młodzieży, ponieważ zawiera w sobie elementy zabawy-gry. Został wypróbowany i przyniósł doskonałe rezultaty na terenie harcerstwa.

Przypuszczam, że zastosowanie tego typu zajęć, jakie prawdopodobnie niektóre domy dziecka już stosują — inaczej je nazywając — mogłoby być wielką pomocą. Używając terminologii harcerskiej zajęcia te dla młodszych można by nazwać „tropieniem", dla starszych „wędrowaniem". „Tropienie" pracy ludzkiej, jej różnych rodzajów, ma charakter fragmentaryczny, kierunki tropienia wciąż się zmieniają. Przykłady tego rodzaju zajęć należało by omówić oddzielnie.

„Wędrowanie" — to dłuższy cykl zajęć skupiony około dokładniejszego poznania jakiejś określonej dziedziny życia lub pracy.

Najwięcej trudności nastręcza chyba wybór kierunku wędrówki.

Zajmę się tu sprawą tą w stosunku do dziewcząt i to do dziewcząt starszych, przebywających w domu dziecka w mieście. Jeżeli mają one za sobą dłuższy okres pobytu w zakładzie, nie będą umiały wybrać kierunku, który je interesuje. Z drugiej strony wychowawczyni orientuje się w pewnym stopniu w możliwościach zawodowych dziewcząt, a jednocześnie orientuje się w zapotrzebowaniach społecznych na pracowników różnych zawodów i wobec tego, jeśli dziewczęta nie zdobędą się na własną inicjatywę, najsłuszniej będzie, gdy podsunie im sama kierunek wędrówki. Po kilku miesiącach pracy i „przewędrowaniu" zaproponowanej dziedziny — następny kierunek dziewczęta będą może chciały i umiały wybrać już same.

Oto przykład takiej „wędrówki".

Wychowawczyni zdaje sobie sprawę z tego, jak wielu pracownic potrzeba obecnie we wszystkich zawodach, w których pracuje się z dzieckiem lub dla dziecka. Wytycza więc jako cel wędrówki poznanie tych zawodów. Najpierw trzeba wiedzieć, jakie to są zawody: czy będziemy umiały wyliczyć je? A więc na pewno

nauczycielka, przedszkolanka, kto jeszcze? Trzeba dziewczęta naprowadzić na dalsze możliwości, a jeszcze lepiej, jeżeli się od kogoś dowiedzą.

Niechże już na samym początku idą na „wywiad". Któżby je mógł poinformować? — może po prostu inna wychowawczyni z domu, w którym są, udzieli im informacji, a może udadzą się do tych, które na pewno dla dzieci pracują — do nauczycielki, przedszkolanki — i one uzupełnią wiadomości dziewcząt. Dowiedzą się zapewne w ten sposób, że dla malutkich dzieci, których matki pracują, zakłada się żłobki — zapewne ktoś musi się tam dziećmi opiekować. Już wiedzą, że zdrowe dziecko może chodzić do przedszkola, gdzie pracuje przedszkolanka, a potem do szkoły, gdzie ma do czynienia z nauczycielką. Czasem dziecko chodzi jeszcze do świetlicy — tam jest świetliczanka. W niektórych miastach są specjalne czytelnie dla dzieci, w których pracują bibliotekarki. A jeszcze jest cała wielka dziedzina opieki nad zdrowiem dziecka: zaczynając od poradni dla niemowląt w Ośrodku Zdrowia, gdzie pracuje lekarz i pielęgniarka, przez szpitale dziecięce, prewentoria, gdzie wysyła się dzieci zagrożone gruźlicą, aż po opiekę nad zdrowiem dziecka szkolnego, sprawowaną przez higienistkę dziecięcą. Tyle jest tych różnych zawodów, tyle instytucji, w których można je wykonywać, różne są warunki pracy, a także rozmaite trzeba mieć do tych zawodów przygotowanie. Trzeba teraz zwiedzić te instytucje, te miejsca, gdzie się z dziećmi pracuje, poznać pracowniczki, pomówić z nimi o ich pracy, o warunkach, w jakich się ona odbywa, o warunkach materialnych, które stwarza. Trzeba też zobaczyć szkoły, w których się te pracowniczki kształcą i dowiedzieć o czas trwania nauki, wymagane przygotowanie, koszta itd.

Czy cała grupa kolejno ma wszędzie razem chodzić, zwiedzać, rozmawiać? Chyba nie — lepiej, jeśli dziewczęta podzielą się na mniejsze grupki, które może już będą chciały wybrać sobie kierunek wędrówki. Np. jedne zainteresują się pracą nauczycielską, inne pielęgniarską, jeszcze inne świetlicami, bibliotekami. I wtedy każda grupka ma mały wycinek do poznania, ale za to może go poznać dokładnie. Na przykład te, które zainteresowały się opieką nad zdrowiem dziecka — należało by skierować do Zarządu Miasta, bo nie wiadomo, czy same wpadną na pomysł, żeby tam pójść — żeby się dowiedziały, jakie to instytucje w mieście zajmują się zdrowiem dziecka. Potem udadzą się pod wskazanymi adresami — dom dziecka musi zwrócić się do tych instytucji, by pozwoliły dziewczętom przyjrzeć się swojej działalności, bo inaczej zaraz na początku mogłyby one spotkać się z niechętnym przyjęciem

i całą pracę czekałoby niepowodzenie. Zobaczą, jak zorganizowany jest Ośrodek Zdrowia, a szczególnie Poradnia dla niemowląt, może będą mogły przyjrzeć się pracy pielęgniarki, kiedy lekarz przyjmuje matki z dziećmi — a może nawet pielęgniarka zabierze je ze sobą, gdy będzie odwiedzała dzieciaki w domach. W tym samym Ośrodku zobaczą, jak walczy się z gruźlicą wśród dzieci, jak się jej zapobiega. Trudniej będzie zwiedzić prewentorium, ale w poradni przeciwgruźliczej na pewno udzielą wiadomości. Za to może jest w mieście szpital dziecięcy albo chociaż oddział w szpitalu miejskim. W tych wszystkich miejscach poznają dziewczęta nie tylko pracę pielęgniarek, ale rozmawiają z nimi o warunkach ich życia, oraz o tym, jak wygląda przygotowanie, którego ich praca wymaga. Poznają także pracę instytucji, które społeczeństwo powołało do życia dla swego pożytku.

To samo odnosi się do dziewcząt, które zainteresowały się innymi rodzajami pracy z dziećmi: dowiedziały się, kto organizuje i utrzymuje świetlice, przyjrzały się zajęciom, poznały warunki życia świetliczanki... Może wśród tych, tamtych, czy jeszcze innych znalazła się taka, która już by chciała od razu pomagać: tej pielęgniarce przy niemowlętach, tej świetliczance, tej bibliotekarce... Nie trzeba im przeszkadzać, niech idą tam, gdzie je ciągnie, niech idą raz, drugi, trzeci. Może właśnie w ten sposób znajdą swoją drogę, o której istnieniu nie pomyślałyby inaczej?

Tak więc małe grupki naszych dziewcząt wędrują każda po swoim niewielkim odcinku. Na pewno wiele razy trzeba będzie im pomóc, skierować. Na pewno po każdej wyprawie trzeba porozmawiać o tym, jak było, czego się dowiedziały, co widziały. I dobrze, żeby opowiedziały jedne drugim, żeby się wymieniały swymi zdobyczami, żeby jedne drugim przedstawiały swój wycinek drogi. Tu otwiera się szerokie pole inicjatywy: pokazać swoje zdobycze można tak różnie, niekoniecznie musi to być opowiadanie. Przyjemnym i ciekawym sposobem jest tu inscenizacja: inscenizacja pracy pielęgniarki, świetliczanki, bibliotekarki.

A gdzieś, przy końcu, gdy już poznały dziewczęta wszystko, co było ciekawego w danej dziedzinie, wypada jakoś wędrówkę zakończyć.

Różne mogą być zakończenia — od wystawy, na której pokażą całemu domowi, „Jak pracuje się w naszym mieście dla dzieci" — do poważnej rozmowy „wędrujących" z ich wychowawczynią o możliwościach ich przyszłej pracy zawodowej, do której zapaliły się w czasie wędrówki.

Może warto by uczynić taką próbę wyprowadzenia naszych dziewcząt w świat — ten, w którym będą żyły i pracowały już niedługo.

Anna Zawadzka

INSCENIZOWANIE UTWORÓW LITERACKICH

W pracy świetlicowej wykorzystujemy w szerokiej mierze utwory literackie. Czyta się je w całościach lub we fragmentach, indywidualnie cicho lub głośno dla zespołu, omawia, dyskutuje, robi konkursy dobrego i pięknego czytania. Mogą one również stać się materiałem do inscenizowania.

Dlaczego inscenizujemy utwory literackie pisane nie na scenę? Pytanie to zadają sobie niektórzy wychowawcy uważając, że znacznie wygodniej jest posługiwać się repertuarem gotowym. Poza tym, że repertuaru gotowego dla dzieci i młodzieży nie ma prawie wcale, jest jeszcze inna przyczyna. Słowo czytane pobudza przede wszystkim wyobraźnię czytającego. Wyobraźnia wychwytuje z utworu tylko te momenty, które są najbardziej dostosowane do jej struktury. W wyniku tego niejednokrotnie czytelnik, szczególnie młody, pomija sprawy zasadnicze, nie umie dostrzec wszystkich wartości utworu.

Inscenizowanie utworu literackiego jest próbą jego „ożywienia", tzn. przekształcenia czytanego opisu zdarzenia w tworzenie i bezpośrednie przeżywanie go. Przedstawienie treści utworu poprzez działanie żywych ludzi, przy pomocy kostiumu, dekoracji, światła, ewentualnie muzyki i śpiewu, wzbogaca przeżycia. Utwór literacki w ten sposób zbliża się do czytelnika, silniej oddziaływuje na jego życie emocjonalne i intelektualne.

Ażeby uscenizować utwór literacki, trzeba go bardzo dokładnie przeczytać i zanalizować pod kątem tych jego elementów, które chcemy uwypuklić przez formę sceniczną, lub które dadzą się do tej formy dostosować. Ta właśnie pierwsza faza pracy jest najbardziej wartościowa pod względem kształcącym i wychowawczym.

Jeśli dzieci i młodzież korzystają tylko z gotowego repertuaru teatralnego, wykonują wyłącznie pracę mającą na celu jak najlepsze odtworzenie ról wskazanych przez autora. Przekształcenie i dostosowanie utworu literackiego na scenę ma charakter twórczy, co jest właśnie główną zaletą tego rodzaju pracy.

Nie każdy utwór literacki można i należy inscenizować. Te, których główną zaletą i kunsztem jest piękny język opisu, nadają

się raczej do głośnego odczytania w świetlicy lub artystycznej recytacji indywidualnej czy zespołowej, jako „żywe słowo". Do inscenizowania wybieramy utwory, w których coś się dzieje, posiadające dialog, akcję. Nie każdy dialog nadaje się do inscenizowania, szczególnie wtedy, gdy jest statyczny, nuży bowiem zarówno wykonawcę, jak i widza.

Możemy inscenizować wiersze, opowieści z podręczników i pisemek młodzieżowych, nowele, fragmenty powieści z lektury poleconej. Wychowawca sam lub wspólnie z młodzieżą wybiera utwór, który uważa za odpowiedni. Obmyśla koncepcję inscenizacyjna, nie narzuca jej jednak młodzieży, lecz wraz z nią obmyśla i układa. Czasem musi zrezygnować z własnej koncepcji na rzecz lepszej i ciekawszej, ułożonej przez młodzież. W tej fazie pracy pomysłowość młodzieży ma szerokie pole do wypowiedzenia się.

Czasami zdarzenie znajdujące się w utworze można odtworzyć wiernie według zamieszczonego opisu posługując się tekstem bez zmian. Przykładem tego może być wierszyk „O Jacku, co nie chciał pracować" (*Płomyk*, 1. III. 1947, Nr 13, str. 411). Kiedy indziej wybieramy tylko niektóre fragmenty, albo uzupełniamy tekst opisowy dialogami. Należy to robić bardzo ostrożnie, aby nie obniżyć poziomu utworu. Niekiedy znów utwór literacki może posłużyć jako kanwa, na której młodzież tworzy sceny samorodne.

Niektóre inscenizacje utworów literackich będą miały budowę dramatyczną, jak wspomniany wiersz o Jacku, tzn., że posiadają nawiązanie akcji (Jacek nie chce się uczyć, wyrusza w szeroki świat), rozwój akcji (udział Jacka w różnych pracach), wreszcie jej zakończenie poparte wysuniętym z akcji wnioskiem (Jacek wraca do szkoły i postanawia się uczyć).

Do tego rodzaju inscenizacji może służyć szereg znanych nam utworów: „Matka wszystkich dzieci" Ewy Zarembiny, fragment z powieści H. Górskiej „Nad czarną wodą", sprawa klamek w świetlicy — H. Górskiej „Chłopcy z ulic miasta", fragment rozmowy o nazwie dla ziemi i wejście Cygana — nowela B. Prusa „Ramię i głowa" („Czytanki polskie" dla kl. VII szkół powsz. F. Bielak, W. Szyszkowski, A. Bardach), opowiadanie w tej samej książce B. Hertza pt. „Jacquard i jego Klaudyna" itp.

Niektóre inscenizowane utwory literackie nie mają budowy dramatycznej, są raczej ożywionymi wycinkami z życia realnego lub fantastycznego, żywymi obrazami, w których akcja jest nikła, jest to tylko dialog w połączeniu z efektami teatralnymi. Przykładem może być opowieść z *Płomyka* pt. „Dzieci światła". Insceni-

zacja tego opowiadania może mieć charakter wyłącznie kształcący. Ażeby dzieci mogły ją wykonać, muszą wyszukać wszelkiego rodzaju narzędzia i naczynia służące do oświetlania w różnych czasach i wiekach, wobec czego zapoznają się z nimi bliżej. Uzupełnieniem mogą być odpowiednio dostosowane stroje, przy dobieraniu których młodzież zastanawia się nad epoką, w której używano danego oświetlenia. Dialog uzupełnia wiadomości dzieci. Jest to więc nauka ujęta w formie atrakcyjnej.

Niekiedy tylko podkreślamy zasadniczą myśl utworu, przez przedstawienie go w formie scenki o oddziaływaniu wyłącznie emocjonalnym, np. nowela G. Morcinka pt. „Chleb na dłoni" (opracowanie inscenizacyjne podane w książce M. Kowalczykowej pt. „Co robimy w świetlicy"), niektóre fragmenty z książki Anieli Gruszeckiej „Od Karpat do Bałtyku". Wychowawcy, którzy zechcą sobie zadać trochę trudu, znajdą w naszej literaturze młodzieżowej niewyczerpane kopalnie materiałów repertuarowych dla świetlicy.

Pracy takiej nie należy robić mechanicznie według ustalonych szablonów inscenizacyjnych. Ważnym jest dobór najodpowiedniejszej formy teatralnej (inscenizacja, recytacja zespołowa, montaż itp.), poprzez którą najlepiej uwydatni się zasadniczy wyraz utworu, jego tendencja czy nastrój. W wieczornicach uwzględniających inscenizacje utworów literackich należało by w krótkim słowie wstępnym czy wiążącym poinformować, z jakich książek wzięto te utwory, wspomnieć o autorze książki i omówić zagadnienie, jakie w niej jest poruszone. Warto było by po odegraniu takich scenek przeprowadzić w świetlicy rozmowę z młodzieżą o różnicy we wrażeniach, jakie odnosiła przy czytaniu utworu a przy oglądaniu go w formie scenicznej.

Maria Kowalczykowa

PIĘKNO W ŻYCIU DZIECKA

W artykule z poprzedniego numeru zatytułowanego „Piękno w życiu codziennym" była mowa o roli i wartości piękna w życiu człowieka, o doniosłości upowszechnienia piękna „na codzień".

Pracę nad pogłębieniem wrażliwości na piękno trzeba zaczynać od dziecka, bowiem pierwsze przejawy potrzeby piękna i wrażliwości estetycznej budzą się wcześnie w dzieciństwie. Jest rzeczą wychowawcy umieć je dostrzec i właściwie nimi pokierować. Wychowawca powinien zdawać sobie sprawę z tego, w jaki sposób wrażliwość na piękno przejawia się u dziecka i jakie piękno dziecko potrafi odczuć.

Małe dziecko (wiek przedszkolny) nie reaguje na piękno tak. jak człowiek dorosły. Odczuwa piękno w sposób raczej intuicyjny, mało świadomy. Pociąga je jaskrawa barwa czerwieni, bukiet kwiatów, intensywny błękit nieba. Nie ma jednak zdecydowanego sądu o tym, co ładne, a co brzydkie. Jemu się wszystko w pewnym sensie podoba, zwłaszcza to, co barwne, jaskrawe, wesołe. Nie jest także zdolne spokojnie zachwycać się rzeczą piękną, kontemplować ją. Jest na to zbyt aktywne, czynne, ruchliwe. Jedynie opowiadanie dobrze wygłoszone potrafi zaczarować je na dłużej. Przy oglądaniu obrazków stawia mnóstwo pytań o rzeczowym charakterze związanym z treścią ryciny, a przy słuchaniu poważnej muzyki uwaga jego odbiega daleko.

Są wprawdzie dzieci specjalnie wrażliwe na pewien rodzaj sztuki i utalentowane, z których mogą wyrosnąć wielcy artyści: muzycy, malarze itp. Takim dzieciom należy się specjalna troska i umiejętna opieka wychowawcza. Tu jednak chodzi o powszechne przejawy wrażliwości na piękno i powszechne kształcenie estetyczne.

Sztuka dla dziecka w wieku przedszkolnym jest zbyt wielką abstrakcją, żeby umiało ją podziwiać i rozumieć. Najpierw musi do niej przywyknąć, musi się z nią oswoić, przyzwyczaić się do niej nie zdając sobie nieraz sprawy z jej obecności.

Okazuje się jednak, że mimo braku świadomego stosunku do piękna dziecko w wieku przedszkolnym samo staje się twórcą piękna, artystą. Talent jego przejawia się żywiołowo, powszechnie, wyraźnie w dwóch dziedzinach: w zabawie fantazyjnej i w twórczości ręcznej. Czymże bowiem innym jest zabawa fantazyjna dziecka, jak nie zaczątkiem zdolności dramatycznych? Dziecko wyżywa się w takiej zabawie, bierze na siebie różne role (matki, wychowawczyni, konduktora, Indianina itp.), przeżywa najróżniejsze sytuacje. Gra szczerze, całą duszą, tym bardziej, że nie krępuje się reakcją otoczenia. Wyrabia w sobie plastyczność wyobraźni, umiejętność wżywania się w rolę. Zdolność do zabaw fantazyjnych trwa u dziecka dłużej niż wiek przedszkolny. Jest to zdolność powszechna, która u dorosłych wybranych jednostek wyraża się w talencie aktorskim.

Drugim terenem, na którym uzdolnienia artystyczne dziecka przejawiają się powszechnie, jest cała plastyka dziecięca, to znaczy rysunek, malowanie, wycinanie, lepienie, budowanie z klocków, roboty z najróżniejszych materiałów. Każde nieomal dziecko odpowiednio zachęcone i zaopatrzone w materiał samorzutnie

zaczyna tworzyć. I to, co wychodzi z rąk dziecka, jest piękne, choć ono samo nie zawsze zdaje sobie z tego sprawę. Warunkiem pomyślnych rezultatów jest jednak pozostawienie dziecku absolutnej swobody w tworzeniu. Dziecko musi lepić, rysować, wycinać itd. tak, jak chce, bez wzorów i pouczeń ze strony dorosłych i w ten sposób powstaje prawdziwa sztuka dziecka. Danie dziecku możliwości swobodnego tworzenia jest jednym z zadań wychowania przedszkolnego.

Sztuka dziecka do niedawna była niedoceniana i bagatelizowana. Co najwyżej zasługiwała na pobłażliwy uśmiech i życzliwe wyrozumienie. Nie można tolerować dłużej takiego stosunku do przejawów sztuki dziecięcej. Jest to objaw nieuctwa i braku zrozumienia dla piękna. Artyści, malarze pierwsi podnieśli twórczość dziecka do godności sztuki. Dzisiaj traktuje się sztukę dziecka jak jeden z działów sztuki w ogóle. Powstają specjalne wystawy rysunków dziecka na terenach międzynarodowych. Powinno powstać muzeum sztuki dziecka gromadzące różne jej przejawy. Jaka podziwu godna wartość tkwi w dzieciństwie, które choćby przy pomocy ołówka i kartki papieru potrafi wyczarować rzecz prawdziwie piękną. Sztuka dziecka, podobnie jak wszelka sztuka prymitywna, stała się źródłem natchnienia dla artystów malarzy nowoczesnych, którzy podkreślają w niej wartości kolorystyczne, świeżość i naiwność ujęcia, prostotę wyrazu. Czas najwyższy, żeby wychowawcy zasmakowali w tej sztuce, potrafili ocenić jej wartość i umieli się nią cieszyć.

Zabawa fantastyczna, a przede wszystkim twórczość ręczna dziecka są tym fundamentem, na którym powinno się oprzeć wychowanie estetyczne. Pielęgnowanie zabawy, pielęgnowanie twórczych uzdolnień ręcznych jest obowiązkiem wychowawcy. W wieku przedszkolnym całkowicie swobodny rozwój, w miarę wzrostu wieku dziecka umiejętne kierowanie jego zdolnościami powinno być zasadą postępowania.

Są jednak inne dziedziny piękna, w których dziecko nie wyżywa się w tak samorzutny i aktywny sposób. Przyjmuje raczej postawę bierną, odbiera wrażenia. Znana jest z obserwacji wrażliwość dziecka na muzykę, piosenkę, rytm i taniec, znana chęć słuchania opowiadań, czytania książek, oglądania obrazków, recytowania wierszy. We wszystkich tych wypadkach chodzi o zetknięcie i zapoznanie dziecka z prawdziwą sztuką. I dlatego musimy usilnie dbać o to, aby piosenki, recytacje, przedstawienia, książki, ilustracje, tańce miały poziom i wartość artystyczną. To są te wzory piękna, na których dziecko kształci się.

Małe dziecko chłonie piękno nie zdając sobie jeszcze sprawy, na czym ono polega. Przyzwyczaja się, nawyka do rzeczy pięknych. Jeżeli w dzieciństwie przyzwyczaimy je do prawdziwego piękna, przez całe życie będzie odczuwało jego potrzebę. Jednak samo przyzwyczajenie nie wystarczy. Trzeba uczyć dziecko, trzeba mu otwierać oczy na to, co „piękne" i „brzydkie". Bo tak, jak w dziedzinie przeżyć moralnych, tak i w dziedzinie estetyki dziecko musi się nauczyć właściwej oceny zjawisk. Przykładem, nawykiem, kształceniem uczymy je odróżniać rzeczy dobre od złych, a także uczymy je rozumieć dobro. W podobny sposób trzeba uczyć odróżniać „ładne" od „brzydkiego".

Samo słowo „ładny" lub „brzydki" ma dla dziecka wielką siłę. „Brzydkie" jest odpychające, budzi wstręt i niechęć. „Ładne" jest pożądane, łączy się z aprobatą, zadowoleniem, dumą. Trzeba nasycić te pojęcia wartością estetyczną, trzeba wskazywać dziecku na czym polega piękno, zwracać uwagę na piękno dźwięków, harmonię barw, brzmienie słów, szlachetność kształtu. Bo w sztuce, w pięknie nie tylko jest ważne, że się je przeżywa, trzeba je także rozumieć.

Jest rzeczą oczywistą, że tylko wychowawca wyrobiony estetycznie i posiadający odpowiednie wykształcenie spełni pod tym względem dobrze swoje zadanie. To jest jednak program na przyszłość. W chwili obecnej, kiedy każdemu dziecku należy się pełny i bogaty rozwój, musimy sobie radzić w miarę własnych sił. Pamiętać tylko trzeba o tym, by sztuka dostarczana dziecku miała jak najwyższy poziom. Czasopisma i wydawnictwa artystyczne i artystyczno-wychowawcze, poradnie teatralne, poradniki świetlicowe i inne źródła dostarczą nam materiału do pracy. Nie należy dowierzać sobie i poprzestawać na własnym smaku, jeżeli nie ma się odpowiedniego wyrobienia estetycznego. Trzeba szukać autorytetów, czytać, radzić się i zapraszać osoby kompetentne do pracy z dziećmi.

(D. c. n.) *Maria Parnowska*

POGADANKI HIGIENICZNE

WALKA Z PASOŻYTAMI W DOMU DZIECKA

Nasze domy dziecka walczą z wieloma trudnościami, jedne są bardziej, inne mniej zależne od nas, no, bo brak gotówki, skąpe przydziały odzieżowe, mała ilość personelu jest niezależna od dobrych chęci i pracy kierownictwa, obecność jednak pasożytów w domach przeważnie zależy od wkładu pracy i uwagi kierownictwa.

O ileż łatwiej jest zwalczyć tego nikłego i na pozór niewinnego wroga, jakim jest wesz, gdy zwróci się od razu, od pierwszego dnia pobytu nowoprzybyłego dziecka uwagę na jego głowę. Jaka ona jest? Czy pod pięknymi lokami nie zobaczymy włosów obsianych jak białym makiem, gnidami? Nie dajmy się ponieść litości i czy ulec zapewnieniom, że to „nieżywa". Nie prawda! Nigdy nie ma żadnej gwarancji i pewności, że z tej „nieżywej", „suchej" gnidy nie powstanie wesz. Powinniśmy tępić je energicznie i bezlitośnie jak żywe wszy. Chłopcom ścinamy włosy, dziewczynki staramy się oszczędzić, no, bo to i wstyd, i zawsze długo trzeba czekać, aż się doczekamy warkoczy czy choćby normalnych włosów. Gdy gnid jest bardzo dużo (jak maku!), wycinamy część włosów szczególnie za uszami, gdzie dużo gnid się usadawia, a następnie wyczesujemy gęstym grzebieniem. Wyczesywaniem doprowadzimy wreszcie do likwidacji zanieczyszczenia: coraz to nowe wylęgające się wszy zostają natychmiast usunięte, więc nowych gnid nie złożą.

U chłopców naturalnie nie ma co się bawić w wyczesywanie, a po prostu zagnidzoną grzywkę ściąć.

Ostatnia wojna przyniosła nam doskonały środek, zwalczający wszy radykalnie. Jest to kremowy, bezwonny proszek amerykański o tajemniczej nazwie DDT. Posypany na dziecięce głowy zabija wszy pewnie i szybko. Niestety, z gnidami jest gorzej. Trudno czekać, aż wszystkie gnidy wylęgną się i zginą od proszku. Musimy się starać usunąć gnidy w inny sposób. Zczesujemy je więc gorącym octem (nasadzając na grzebień zwilżoną octem watę), ewentualnie mieszaniną ksylolu z oliwą (w stosunku 1 : 10), która znacznie łatwiej i skuteczniej działa, rozpuszcza bowiem otoczkę gnidy, za pomocą której tak mocno się włosa trzyma. Naturalnie, zawszenie musimy wykryć od razu, z miejsca, o ile nie chcemy dopuścić do zawszenia innych dzieci. Wyczesywanie bezwarunkowo musi się odbywać w łazience nad miską, wypełnioną wodą oraz z nałożonym na plecach delikwentki ręcznikiem.

Ażeby uchronić się od nawrotu zawszenia, musimy mieć w domu dostateczną ilość gęstych grzebieni i używać ich co dzień profilaktycznie.

Z innych wszy musimy pamiętać o wszach łonowych i o tych, które usadawiają się na brwiach i rzęsach prowadząc do uporczywych stanów zapalnych spojówek i brzegów powiek. Należy je bezzwłocznie usunąć, brzegi powiek smarować 1% lub 2% ophtalmolem.

Największą wszą i może dlatego najłatwiej dostrzeganą jest wesz odzieżowa. Długotrwałą wszawicę poznajemy bardzo łatwo

nie oglądając ubrania, ponieważ prowadzi do plackowatych przebarwień skóry. Jest to obraz bardzo dobrze znany wszystkim, którzy przeszli przez obozy koncentracyjne.

Walka z wszawicą odzieżową dzięki wynalezieniu DDT jest bardzo uproszczona. Jeżeli mamy do czynienia nie z ubraniem. a z gałganami, to najlepiej postąpić radykalnie i od razu je spalić. Ubranie porządne pudrujemy obficie proszkiem, szczególnie troskliwą uwagę zwracając na szwy, gdyż tam najchętniej wszy się usadawiają. Naturalnie rozbieranie zawszonego dziecka winno się odbywać w izolowanej (przynajmniej czasowo) łazience, gdzie łatwo byłoby sprzątnąć podłogę. Obsypane proszkiem ubranie trzymamy przynajmniej przez 24 godziny w jakiejś skrzyni, ewentualnie w specjalnie na ten cel przeznaczonej komórce, dokąd ma dostęp tylko higienistka. I dopiero, gdy tak ubranie „odleży się", oddajemy je do prania. Nieraz i pranie nie doprowadzi do usunięcia gnid wszy, które niesłychanie mocno trzymają się w załamkach ubrania. Po troskliwym przeprasowaniu możemy się ich jednak już nie obawiać, nie są już groźne.

Drugim co do rozpowszechniania pasożytem jest skromny, gołym okiem niewidoczny świerzb. Pasożyt ten wkręca się w powierzchowne warstwy skóry wychodząc w nocy, gdy skóra rozgrzewa się i pory otwierają na powierzchnię ciała, co wywołuje nieznośny świąd. Pięknie wyhodowane, lecz niepięknie utrzymane paznokcie, którymi dziecko walczy z najeźdźcą drapiąc się niemiłosiernie, stają się źródłem stałego samozakażania się i infekcji dla innych. Do rozprzestrzenienia się zakażenia wystarczy droga pośrednia, tzn. nie przez rękę chorego dziecka, a drogą zabawek, wspólnych książek, ubrań, pościeli itd. Rozpoznanie schorzenia może nasuwać trudności li tylko w samym początku i wtedy zawsze znacznie więcej opłaca się przesadna ostrożność niż bagatelizowanie. Dziecko z miejsca należy izolować i przystąpić do leczenia. Leczenie jest proste, wymaga jedynie pewnej dozy pedantyzmu w przeprowadzeniu, a wyniki będą zawsze dobre. Polega zaś na wcieraniu w rozgrzaną świeżą kąpielą skórę całego ciała (z wyjątkiem twarzy, przy czym nie należy się ograniczać do miejsca niewątpliwie chorego, gdzie mamy charakterystyczne wykwity) maści Wilkinsona (bardzo brudzącej pościel), maści siarkowej, przygotowywanej przez rozmaite apteki, maści przeciwświerzbowej amerykańskiej. Bardzo trudne do zdobycia, lecz bardzo dobre w użyciu są płyny — Novoscabrin lub Nitigal — nie brudzące pościeli. Wcieranie powtarzamy trzy razy z rzędu, to znaczy przez trzy dni (ewentualnie można zastosować metodę skró-

coną i nacierać dziecko co 12 godzin) nie myjąc przez ten czas dziecka i obcinając mu bardzo dokładnie paznokcie. Po skończonej kuracji dziecko kąpiemy. W razie utrzymującego się świądu lub świeżych wykwitów, kurację należy powtórzyć. Równolegle z końcową kąpielą oddajemy do prania całą pościel i wszystkie części garderoby, jest to warunek *sine qua non*, decydujący o powodzeniu lub nie — walki. Łóżko, materac i izolatkę należy zmyć lizolem (pamiętać o klamkach!), jeżeli dziecko leżało na sienniku, należy go wyrzucić (o ile siennik był płócienny, wyrzucamy naturalnie tylko słomę, a siennik dajemy do prania).

Trzecim z kolei co do częstości występowania, a przy tym bardzo dziwnie niedocenianym, pasożytem są owsiki. Są to pasożyty przewodu pokarmowego, długości od 0,5 do 0,7 cm, zwinięte, białe jak niteczki. Wychodzą one przeważnie w nocy poza odbyt, co wywołuje nieznośny świąd; dziecko skrobiąc się przez sen, przenosi pod poznokciami jaja tych pasożytów i w ten sposób stale samo się zakaża i zakaża inne dzieci. Dzięki tej autoinfekcji cierpienie jest niezmiernie uporczywe i trudne do zwalczania tym bardziej, że jest zwykle bagatelizowane przez wychowawców. Bagatelizowane niesłusznie, bo przy długim trwaniu prowadzi do anemii wtórnej, zaniku łaknienia, wzmożonej nerwowości (dziecko źle śpi) i ogólnego pogorszenia stanu zdrowia. Zazwyczaj szuka się gruźlicy, powiększonych gruczołów itp., gdy tymczasem sprawa jest dosyć prosta do rozpoznania, choć mniej prosta do leczenia. Leczenie środkami farmakologicznymi należy do lekarza i tylko pod jego kierunkiem może być przeprowadzone. Nieraz udaje się leczenie przeprowadzić środkami domowymi w następujący sposób: 2—3 cząstki czosnku uciera się na miazgę, rozprowadza 20—30 cm^3 wody i za pomocą gumowego cewniczka i strzykawki wprowadza się do kiszki stolcowej. Dziecko musi tę mikrolewatywkę zatrzymać. Wykonuje się ją zwykle na noc po wypróżnieniu lub lewatywie czyszczącej, po czym dziecku każemy nałożyć bardzo obcisłe majteczki, zabezpieczające przed drapaniem mimowolnym w czasie snu, a więc i przed autoinfekcją. Majteczki muszą być codziennie przeprane. Tu, jak i w chorobie świerzbowej, warunkiem koniecznym do spełnienia jest obcięcie paznokci oraz przestrzeganie mycia rąk po zabawach dzieci z psami, które są źródłem schorzenia.

Kuracja musi trwać od 7 do 14 dni, a nieraz i dłużej; jest ona prosta i dlatego mimo pewnej kłopotliwości godna polecenia.

Pozostaje nam omówić jeszcze przedstawicieli trzech rodzajów pasożytów, które może mniej nam dokuczają, ale tym nie-

mniej często stają się plagą. Są to: pchły, pluskwy i muchy (ta ostatnia nie jest właściwie pasożytem).

P c h ł y zwykle spotykamy w domach, gdzie mamy sienniki, dlatego też pierwszym warunkiem zwalczania ich jest zmiana słomy z sienników, w której się rozmnażają. Przy mniejszym zapchleniu dzielne usługi oddaje nam proszek DDT.

Z p l u s k w a m i spotykamy się zwykle w starych domach, gdzie mamy dużo tapet lub sprowadzone nie wiadomo skąd stare łóżka drewniane lub meble itd. Walka z nimi jest niesłychanie trudna, kłopotliwa i często, niestety, beznadziejna, nawet gdy prowadzimy ją przy pomocy kolumn dezynfekcyjnych. Gdy one są i możemy korzystać z ich pomocy, to niewątpliwie z nich skorzystamy, lecz gdy jest to niemożliwe, musimy sobie poradzić sami i sami przeprowadzamy dezynfekcję. Pokój czy sale zapluskwione uszczelniamy bardzo skrupulatnie (dziurki od kluczy) oklejając okna i drzwi papierem, usuwamy wszystkie przedmioty metalowe, które możemy wyparzyć wrzątkiem, a które niszczą się od siarki i zapalamy specjalne świece siarkowe pamiętając o umieszczeniu ich na piasku i blasze izolowanej cegłami od drewnianej podłogi. (Przy świecach jest zwykle podane, ile świec należy zapalić zależnie od kubatury). Po zapaleniu świec drzwi bardzo szczelnie oklejamy od zewnątrz i otwieramy je dopiero po 24—48 godzinach, a następnie przez parę dni sale wietrzymy (przykry zapach utrzymuje się nieraz przez wiele dni a nawet parę tygodni). Niestety, często wynik dezynfekcji jest przejściowy — mimo zrywania tapet, zaklejania dziur w ścianach i innych zabiegów powtarzanych kilkakrotnie pluskwy wciąż wracają. Również i proszek DDT często zawodzi. I musimy, niestety, przyznać się nieraz do porażki...

Na zakończenie zajmijmy się jeszcze m u c h ą. Jak wspomniałam, nie jest ona pasożytem, bo nie żyje kosztem człowieka, jego krwią, ale ze względu na rolę, jaką odgrywa w przenoszeniu infekcji (przede wszystkim duru brzusznego) kierownictwo domu dziecka powinno wydać jej nieubłaganą walkę. Walka jest łatwa na wiosnę, gdy muchy dopiero się pojawiają i łatwo jest je wytępić (wybijanie, lepy itp.), dlatego baczność! Póki widzimy pojedyncze muchy, tępimy je od razu, gdyż jak rozmnożą się, wtedy już żadne lepy nie pomogą.

Obawa przed muchami winna nas doprowadzić do założenia siatek metalowych lub z gazy w oknach kuchni, magazynu żywnościowego, izolatki i ustępów oraz do stałego zamykania klap ustępowych, nad którymi tak chętnie unoszą się muchy.

Na tym mniej więcej możemy zakończyć przegląd naszych małych wrogów. Obecność ich na terenie domów dziecka świadczy źle o kierownictwie, świadczy o jego niechęci do mydła i gorącej wody. Inwazja pasożytów może niejednokrotnie doprowadzić do rozprzężenia i prawdziwej katastrofy w domu dziecka, gdy się sprawę zaniedba, dlatego im wcześniej się walkę podejmie, tym szybsze i pewniejsze będzie zwycięstwo.

Dr Irena Giżycka

GŁOWY

Przychodzi do domu dziecka 12-letnia dziewczynka z pięknymi warkoczami. Wszyscy zachwycają się jej włosami.

Cóż — kiedy w głowie są wszy. Włosy posypane są jakby proszkiem — to gnidy.

Higienistka ścina włosy dziecku mimo silnego protestu dziewczynki, mimo jej gorących łez.

Dlaczego higienistka obcięła jej włosy?

Żeby dziecko nie miało wszy.
Żeby inne dzieci uchronić od zawszenia.
Żeby sobie zmniejszyć pracę i kłopot.

Wszystkie te zadania osiągnęła.

Obok tego osiągnęła jednak inne także rzeczy, nie zamierzone uprzednio.

Osiągnęła to, że dziewczynka przeżyła naprawdę ciężkie chwile, które nie skończyły się bynajmniej z momentem obcięcia włosów. Dziewczynka poszła z gołą głową między inne dzieci, obce dzieci, które od razu niemile ją przyjęły: „łysa?", „miałaś wszy?" — Pozycja jej między dziećmi od razu okazała się słaba. Poszła do szkoły, gdzie było jeszcze gorzej — stała się na parę tygodni pośmiewiskiem chłopców.

Wejście świeżo osieroconego dziecka do nowego środowiska: w świat domu dziecka i w świat nowej szkoły — odbyło się pod znakiem niepowodzenia i upokorzenia. Długiego trzeba czasu, dużych wysiłków wychowawcy, aby to zło naprawić.

Jak powinna była postąpić higienistka?

Tu opowiem o pewnej wychowawczyni. Pod opiekę jej dostało się w czasie okupacji dziecko o pięknych włosach zawszonych do tego stopnia, że za pierwszym razem wychowawczyni wyczesała jej 44 wszy, a doszedłszy do tej mickiewiczowskiej liczby odłożyła dalszy ciąg pracy na dzień następny. Nie istniał jeszcze

wówczas dobroczynny proszek DDT, ale w jednym z pobliskich zakładów istniał specjalny grzebień do ściągania gnid. Przez dwa tygodnie, systematycznie, bez opuszczenia choćby jednego dnia wyczesywała wychowawczyni dziewczynkę przez około dwu godzin za każdym razem. Cierpliwość obydwu: dziecka i wychowawczyni zostały nagrodzone — włosy były uratowane, a dziecko uniknęło poważnych przykrości.

i.

NIENAWIDZĘ BRUDU

Wychowawca, którego o mdłości przyprawiają brudne nogi dzieci, który nie może znieść niemiłej woni, który na cały dzień traci spokój ducha, gdy — o zgrozo! — wesz znalazł na palcie, niech czym prędzej idzie do sklepu, do biura, gdzie chce, ale niech porzuci szkołę ludową, internat, bo nie ma bardziej poniżającej roli, jak ze wstrętem pracować na chleb.

— Nienawidzę brudu, a jestem dobrym wychowawcą — powiadasz wzruszając ramionami.

Kłamiesz: masz w ustach, w płucach, we krwi powietrze, w które nasmrodziły dzieci.

Janusz Korczak
(Z książki „Jak kochać dziecko“)

SPIS WYDAWNICTW DLA DZIECI

Znaki:

Bierzemy pod uwagę przeciętny poziom szkoły podstawowej.

I — dzieci od 7 do 9 lat	* — książka dobra
II — dzieci od 9 do 11 lat	** — książka b. dobra
III — dzieci od 11 do 14 lat	*** — książka wybitna
IV — powyżej lat 14	

Książki oznaczone znakiem I nadają się również do głośnego czytania dzieciom w wieku przedszkolnym.

KSIĄŻKI NOWE

Grodzieńska Wanda: MIGDAŁOWE HISTORIE. Ilustr. M. Piotrowski, Warszawa, 1946, „Czytelnik“.

Dobre wierszyki o różnorodnej tematyce widzianej przez przyzmat psychiki dziecięcej: o porach roku, o dzieciach, o zabawach dziecięcych, trochę motywów fantastycznych. Książka budzi zaintresowanie przyrodą i codziennym życiem, ma też pewne założenia moralne, jak np. w wierszu „Kto mamusi pomoże“.

Dobry język, dobra forma graficzna, (chociaż trochę za mała czcionka), rysunki żywe, wyraziste. (I)

Świrszczyńska Anna: O SZEWCU WARSZAWSKIM. Łódź, 1947. Łódzki Instytut Wydawniczy, str. 24.

Wierszowana historia „amorów" młodego malarza, ucznia Bacciarellego i pięknej Gnusi, córki warszawskiego szewca. Srogi ojciec odmawia zgody na ślub, bo nie chce mieć w rodzinie malarza. Zmienia jednak zdanie, gdy podczas powstania Kilińskiego widzi ukochanego córki na polu walki. Książeczkę kończy opis wesela, na którym drużbą jest Kiliński.

Mimo nagromadzenia zdarzeń i dramatycznych szczegółów utwór Świrszczyńskiej nie posiada żywej akcji, jest właściwie szeregiem obrazów. Jak widać ze streszczenia, temat predystynuje książkę dla dzieci starszych, strona graficzna — dla młodszych.

Język żywy, urozmaicony, rysunki wyraziste. (III)

WZNOWIENIA

Hertz B.: TAŚ-TAŚ. Warszawa, 1947, „Wiedza".

Wesoła historyjka o samodzielnym kaczorku i o jego wędrówce po podwórku. Po wielu przyjemnych i przykrych przygodach, kaczorek, syt wrażeń, wraca z radością pod skrzydła mamusi.

Humor i umiejętne zapoznanie małego dziecka ze zwierzętami domowymi nie są jedynymi zaletami tej miłej i dobrze wydanej książeczki: opowiadanie o Taś-Tasiu zawiera przygodę, motyw rzadko spotykany w utworach dla dzieci najmłodszych, a niezmiernie cenny i potrzebny.

Korczakowska Jadwiga. JĘDRUSIOWE BAJKI, Warszawa, 1947, Trzaska, Evert i Michalski. Str. 91, 3 nlb.

Zbiór łatwych baśni, o nieskomplikowanej akcji. Środowisko wiejskie. Opowiadania o dzieciach, zwierzętach i przedmiotach rozgrywają się na pograniczu fantazji i rzeczywistości; motywy fantastyczne, wplecione w dzień codzienny, nie zamazują wiejskiego charakteru baśni. Ładnie, bez moralizatorstwa ukazana dobroć i pomoc wzajemna. (II)

Kossak Zofia: WARNA. Wyd. 2. Warszawa, 1947, „Czytelnik".

Autorka prostuje fałszywą legendę ciążącą na pamięci Władysława Jagiellończyka „jakoby złamał przysięgę, przy czym śmierć jego miała być wyrokiem bożym, piętnującym zbrodnię". Na podstawie nowych badań Zofia Kossak ukazuje piękną, wzruszającą postać i tragiczny los „ostatniego krzyżowca", którego „popchnęła do walki

z Turkami i zostawiła bez pomocy" skłócona i zdradziecka Europa. (III, IV)

Smith-Howder A.: ZŁOTO Z PORTO BELLO. Tł. z ang. J. Birkenmajer Mikołów, 1947, „Książnica Śląska", str. 364.
Książka Smitha powstała pod wpływem Stevensona. Pozostając pod urokiem „Wyspy skarbów" autor „Złota z Porto Bello" opisał poprzednie losy bandy korsarzy i wyjaśnił tajemnicę ukrytych skarbów tworząc jakby pierwszą część książki Stevensona.
Umiejętność stworzenia nastroju, akcja trzymająca w napięciu czytelnika, galeria barwnych, pełnych życia postaci prawie że dorównują pierwowzorowi. (IV)

Stevenson R. L.: WYSPA SKARBOW. Mikołów, 1947, „Książnica Śląska", str. 270, 1 nlb.
Klasyczna powieść awanturnicza. W cichej gospodzie, znajdującej się na odludnym wybrzeżu zjawia się tajemniczy marynarz, ukrywający się przed niemniej tajemniczymi prześladowcami. Po jego śmierci zostaje znaleziona przy nim mapa, która staje się czynnikiem, popychającym spokojnych mieszkańców wybrzeża w świat przygód. Poszukiwanie skarbów, bunt marynarzy, piraci, nastrój grozy i tajemniczości składają się na jedną z tych książek, które są wcieleniem przygody, strasznej, a jednak porywającej.

Svensson Jon. NONNI I MANNI DWAJ ISLANDCY CHŁOPCY. Wyd. 4. Kraków, 1946, Wyd. OO. Jezuitów.
Mimowolna podróż dwóch małych chłopców, którzy wypłynęli na połów ryb i zabłądzili we mgle. Z pomocą przychodzi im okręt francuski, gdzie zostają przyjęci wyjątkowo serdecznie i gościnnie. Do rodzinnego miasteczka wracają na pokładzie duńskiego okrętu wojennego. Podkreślony życzliwy stosunek między ludźmi różnych narodowości, ładny stosunek dorosłych do dzieci, pomoc i opieka. Tłumaczenie nieszczególnie. (III)

Stefania Wortman

RECENZJE

Dr E. Markinówna. *Psychologia indywidualna Adlera i jej znaczenie pedagogiczne.* Wydanie II, Warszawa, 1947, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", str. 173.

Dobrze się stało, ze została wznowiona książka dr E. Markinówny pt. „Psychologia indywidualna Adlera". Ma to ogromne znaczenie, bo spopularyzowanie teorii psychologii indywidualnej i adlerowskiego poglądu

Życie psychiczne człowieka wyjaśnia wiele trudnych do rozwiązania sytuacji wychowawczych, uczy obserwować i rozumieć postępowanie wychowanka i daje skuteczne sposoby oddziaływania na jego psychikę.

Książka ta powinna być znana nie tylko tym, którzy mają bezpośrednio do czynienia z dziećmi i młodzieżą, ale może być pomocna na każdym innym odcinku pracy społecznej, we wszystkich formach współżycia i współpracy.

Alfred Adler, psychiatra i psycholog wiedeński, twórca nowego kierunku w psychologii, wyszedł ze szkoły Freuda, był jego uczniem i współpracownikiem. W roku 1911 wystąpił z własną szkołą złożoną z psychologów, pedagogów i lekarzy. I mimo że psychologia indywidualna jest hipotetyczną konstrukcją myślową, która bierze za podstawę istnienie zjawisk psychicznych nieświadomych, wiążąc je z odległymi w czasie zjawiskami psychicznymi jako ich przyczyną, mimo że występują w niej sprzeczności, że jest często jednostronna i schematyczna — jej znaczenie praktyczne, życiowe jest ogromne.

Podstawową tezą psychologii indywidualnej jest twierdzenie, że motorem ludzkiego postępowania jest dążenie do mocy, do posiadania znaczenia. Występuje ono jako wyrównanie, kompensacja poczucia małowartości, występującego od najwcześniejszego dziecięctwa i związanego z nieporadnością niemowlęcia. Pociąga za sobą ważne dla całego życia następstwa. „Dziecko wyrabia sobie pewne sposoby reagowania na trudności życiowe i te sposoby stają się jego metodą postępowania, stają się stylem jego życia".

Według Adlera, już we wczesnym dziecięctwie zarysowuje się charakteryzująca jednostkę linia życiowa, po której dąży do celu, celu nieświadomie wybranego, wiążącego wszystkie przejawy życia psychicznego w niepodzielną, jednolitą całość. Dążenie do nadkompensacji prowadzi często do fałszywie zbudowanego planu życiowego, opartego na ambicji, co utrudnia rozwój uczuć społecznych i prowadzi ku nieużytecznej stronie życia.

Zadaniem wychowywania według psychologii indywidulanej jest poznanie stylu życiowego wychowanka i spełnienie dwóch głównych zadań. Pierwsze, to zapobieganie powstawaniu, a drugie, to prostowanie fałszywych planów życiowych przez stwarzanie atmosfery miłości, dobroci, szacunku, wiązanie ze społeczeństwem i „dodawanie odwagi". Tylko poczucie wspólnoty ze światem zewnętrznym jest środkiem do kompensacji poczucia małowartości i osiągnięcia radości życiowej i równowagi psychicznej.

Najtrudniej obudzić uczucie wspólnoty w dzieciach upośledzonych fizycznie, rozpieszczonych, o egocentrycznej postawie życiowej i nieko-

chanych, niczyich. Dzieci tych typów cierpią na uraz małowartości, brak im optymizmu, odwagi.

W książce dr Markinówny znajdujemy całe rozdziały, które są skarbnicą wskazówek wychowawczych, objaśniających, jak związać dziecko z otoczeniem przez wywołanie poczucia społecznego, jak skorygować fałszywy plan życiowy, jak zapobiegać aktualizowaniu się złych dyspozycji.

Psychologia indywidualna negując w zasadzie istnienie dyspozycji wrodzonych twierdzi, że wysiłek jednostki kompensującej poczucie upośledzenia, względnie szkolenie i zachęcanie, może zbudzić, a nawet stworzyć odpowiednie uzdolnienia, o ile istnieją potrzebne warunki anatomiczno-fizjologiczne.

Psychologię indywidualną Adlera cechuje optymizm wychowawczy, udzielający się i płodny. Usunięcie z wychowywania kar, przemocy autorytetu, niezdrowego współzawodnictwa, a zwrócenie uwagi na najdrobniejsze przejawy przeżyć psychicznych i ich przyczyny, podkreślenie ważności wczesnego dzieciństwa dla dalszego życia jednostki, wpływ współżycia i współpracy na kształtowanie się charakterów, to ogromny wkład, jaki zawdzięcza pedagogika psychologii indywidualnej.

Książka napisana jest łatwo, prosto, przekonywująco. Poznanie jej przyniesie wychowawcy prawdziwy pożytek.

Irena Brodzińska

Janusz Korczak: *Na koloniach letnich.* Wyd. „Książka", 1946 r. Pod wspólnym tytułem: *Na Koloniach Letnich*, wydane zostały dwie prace Korczaka: „Jośki, Mośki i Srule", oraz „Józki, Jaśki i Franki".

Obie te prace opisują życie chłopców warszawskich na koloniach letnich.

Janusz Korczak, doskonały, niezwykle wnikliwy obserwator dzieci, opowiada nam bardzo ciekawie o dwu różnych gromadach chłopców, o ich reakcji na wieś i zbiorowe życie, o ich zainteresowaniach, zabawach, kłopotach, troskach, wybrykach, a także o swojej z nimi pracy wychowawczej, o trudnościach, radości i nauce, jakie mu ta praca przynosiła.

Największą wartością tej książki jest to, że ukazuje nam ona prawdziwych chłopców, uczy nas o tym, jakie jest dziecko wówczas, gdy nie ciąży nad nim bezduszny rygor, gdy nie panuje nad nim zbyt silnie autorytet dorosłego, a jednocześnie gdy obronione jest ono od chaosu i nieładu — słowem uczy nas o tym, jakie jest dziecko naprawdę i jak powinien z nim postępować rozumny wychowawca.

Porywające są przykłady zabaw dowolnych chłopców, zdumiewa bogactwo pomysłów. Aż przykro, że takie bogactwo nie jest powszechne w naszym zbiorowym wychowaniu, a zwłaszcza że tak rzadko występuje w naszych domach dziecka.

Dużą wartość stanowi także dla wychowawcy bezstronne ukazanie sylwetek chłopców polskich i chłopców żydowskich i wykazanie, że jak jedni, tak drudzy są przede wszystkim dziećmi, że tak wśród jednych, jak drugich rozmaite spotkać można typy.

Poznanie tej książki powinno przynieść pożytek wychowawcy.

C.

KLATKA SŁOWICZA

Francuski film powojenny „Klatka słowicza" będzie nie tylko miłym przeżyciem, ale da wiele do myślenia każdemu wychowawcy. Toteż każdy wychowawca powinien postarać się o poznanie go.

Treścią filmu jest praca wychowawcza człowieka, który dostał się do zakładu dla chłopców moralnie zaniedbanych w wieku lat 10—14 i skutecznie przeciwstawia panującej tam metodzie zastraszania, zakazów, izolacji od świata i od wszelkich dóbr tego świata — metodę dobroci, zrozumienia chłopców, wprowadzania ich w świat piękna, dania możności wyżycia się i zaspokojenia zainteresowań. Chłopcy z bandy dzikusów zmieniają się... w chłopców. W normalnych chłopców, kochających swego wychowawcę.

Dyrektor zakładu jest przedstawicielem zasady pogardy dla zbłąkanego dziecka. Nie widzi w nim człowieka, nie widzi w nim dziecka— widzi w nim jedynie stworzenie zdolne do wszelkiego zła i zamiłowane w tym złu — a jednocześnie absolutnie niezdolne do zrozumienia i przyswojenia sobie prawideł właściwego postępowania, do odczucia serca u wychowawcy, do poczuć moralnych, do poczuć estetycznych. Wszelkie poczynania nowego wychowawcy traktuje pogardliwie nie wierząc w ich skuteczność. Jedynie najsurowsza kara jest według niego argumentem, który potrafi chłopców utrzymać w jakich takich ryzach.

Nowy wychowawca reprezentuje odmienną koncepcję i psychologiczną, i pedagogiczną. Jest on zwolennikiem tego, co Korczak nazwał „prawem dziecka do szacunku". Widzi on w chłopcach pod grubą pokrywą zła — ich pozytywne możliwości i możliwości te z nich wydobywa uczłowieczając w ten sposób swoich wychowanków.

Kilka chwytów wychowawczych nowego pedagoga film rozwinął szerzej.

Jeden — to stworzenie w zakładzie chóru. Śpiew zmienia rozwrzeszczaną gromadę w zespół skupiony, poważny, pracujący nad zbliżeniem się do ideału piękna. Charakterystyczne jest wprowadzanie chłopców w świat przeżyć estetycznych za pomocą melodii wesołych, przez piosenki najwyraźniej żywe i zabawne w treści.

Okiełznanie jednego z przywódców bandy chłopaków przez uczynienie go solistą zespołu — jest jakby filmową inscenizacją teorii Adlera

o potrzebie każdego dziecka wyróżniania się spośród otoczenia. Znalezienie dla dziecka możliwości wyróżnienia się czymś pozytywnym ratuje je od szukania wyróżnienia na niewłaściwej drodze.

Trzecim chwytem wychowawczym, ciekawie opracowanym w filmie, jest zachowanie nowego wychowawcy wobec drugiego z przywódców chłopców, który wybił oko staremu ogrodnikowi. Wychowawca ratuje chłopca od równie bezmyślnej, jak okrutnej kary, zadanej przez dyrektora zakładu, mianowicie od zamknięcia w lochu opanowanym przez szczury. Zachowuje całkowitą dyskrecję co do osoby przestępcy, tak że nikt z pracowników, ani nawet sama ofiara wypadku nie orientują się, kto popełnił ten czyn. Winnemu każe wychowawca doglądać rannego. Jedną z najmocniejszych scen filmu jest ta, gdy chłopiec podbiega do wychowawcy po operacji ogrodnika i pyta gwałtownie, z przerażeniem: „umarł? umarł?" — Nie, nie umarł. Jest uratowany. I ty także jesteś uratowany — dodaje wychowawca sam do siebie.

Spragnionych swobody piękna, natury, mocniejszych przeżyć — wyprowadza pedagog na całodzienną wycieczkę. Wracają szczęśliwi, radośni. Widzieli łąkę i pole, byli nawet w cyrku. Nie uciekł żaden.

Dyrektor usuwa, niecierpianego zresztą oddawna, wychowawcę za przekroczenie regulaminu, który przewidywał całkowitą izolację chłopców od świata.

I tu ogarnia nas zdumienie.

Czyżby Francja była aż tak zacofana, jak to przedstawia film?

Przeraża nas oddanie sprawy wychowania całkowicie na łaskę przypadku.

Wstęp do filmu głosi, że rzecz jest współczesna, akcja rozgrywa się w latach 1946/47. Zakład jest instytucją prywatną. Sądząc po pani przewodniczącej, jest to zakład jakiegoś społecznego, wyraźniej — filantropijnego towarzystwa i nie podlega fachowemu nadzorowi władz państwowych.

To, że zakład jest straszny, że dyrektor jego jest człowiekiem prawdziwie złym, to mogłoby się zdarzyć wszędzie. Nie mogłoby to jednak trwać tak długo i rozwijać się tak wspaniale w kraju, w którym zorganizowany jest dostatecznie nadzór fachowy nad wychowaniem.

Dyrektor jest niemal panem życia i śmierci nie tylko wychowanków, ale i personelu. Sposób jego odnoszenia się do nowego pracownika przypominać się zdaje czasy pańszczyźniane.

Pani hrabina, przewodnicząca — widocznie stowarzyszenia, które zakład prowadzi, a może tylko koła opieki przy zakładzie, jeżeli jest on istotnie własnością prywatną — pani hrabina zatem jest klasycznym przykładem tak zwanej „dobrej", a beznadziejnie niekompetentnej paniusi, pozwalającej sobie na wydawanie opinii w sprawach, o których nie ma

i nie może mieć żadnego pojęcia. Panie takie nie są dla nas niezrozumiałe. Nie są one jeszcze obce naszej rzeczywistości. Ale przestały już być wszechwładne.

W filmie, o którym mówimy, pani przewodnicząca, zachwycona śpiewem chłopców, przedstawia dyrektora do odznaki Legii Honorowej. I oto bez jakiejkolwiek wizytacji i sprawdzenia stanu rzeczy w zakładzie — dyrektor ma zostać uhonorowany.

Jeżeli istotnie dyrektor prywatnego czy społecznego zakładu może we Francji własnowolnie wymówić pracę doskonałemu wychowawcy i prawo nie przewiduje dla pokrzydzonego możliwości odwołania się od takiego zarządzenia, i jeżeli istotnie wychowawca tej miary, co pan Noël pozostaje potem bezrobotnym i zarobkuje obnoszeniem po ulicach miasta ogłoszeń o kabaretach — to śmiało możemy zaprosić do siebie Francuzów, aby im pokazać, jak się powinno organizować najgłówniejsze ramy opieki nad dzieckiem.

Żeby nie odstraszyć czytelników od filmu opowiadaniem o smutnych losach jego bohatera, dodam, że film kończy się dobrze. Słuszność triumfuje. I jeszcze słowo zachęty: film pełen jest nie tylko uroku, ale i humoru. Jest lekki — będąc jednocześnie głębokim.

C.

KRONIKA

ZAKŁADY SPECJALNE

W dawnych wiekach wszelkie kategorie dzieci chowały się razem w przytułkach.

Ostatnie stulecie było w zakresie wychowania wiekiem specjalizacji, selekcji, różnicowania. Rozdzielano dzieci ze względu na płeć i na wiek i na rodzaj. Z zakładów dla dzieci normalnych eliminowano dzieci wykazujące pewne braki fizyczne lub psychiczne.

Powstały więc przede wszystkim zakłady dla głuchoniemych i dla ociemniałych, następnie dla umysłowo upośledzonych i dla moralnie zaniedbanych, wreszcie o typie wychowaczo-leczniczym dla dzieci psychopatycznych, neuropatycznych, epileptyków, kalek. Zakłady te zyskały nazwę specjalnych.

W Polsce mieliśmy przed ostatnią wojną 78 zakładów specjalnych, obecnie mamy ich 51.

Liczba ta jest niewielka w stosunku do potrzeb. Tysiące dzieci głuchoniemych i ociemniałych nie pobierają nauki szkolnej z braku sieci zakładów internatów i wyrastają na element niepożyteczny a nawet uciążliwy dla społeczeństwa. A między dziećmi upośledzonymi zmysłowo znajduje się wiele bardzo wartościowych, tak pod względem umysłowości, jak charakteru.

Podobnie przedstawia się sytuacja na odcinku zakładów dla umysłowo upośledzonych. Gdy się je kształci — wyrastają te dzieci na niezłych nawet pracowników prostego rzemiosła, na niezłych pracowników rolnych, hodowlanych, fabrycznych — niekształcone, nie dają sobie rady i nie mogą wyrosnąć na jednostki samodzielne gospodarczo.

Wszystkie zakłady w Polsce dla wymienionych typów dzieci są przepełnione, a zgłoszeń do nich jest wciąż bardzo wiele. Dlatego też Państwo przystępuje do zakładania tego typu domów dziecka i pomaga organizacjom społecznym w ich tworzeniu.

Powstają także z pomocą Państwa zakłady lecznicze dla dzieci epileptycznych, dla dzieci psychopatycznych i dla dzieci-kalek. Nie są one pomyślane jako zakłady stałe — raczej jako przejściowe — lecznicze.

Jedynie zakłady dla dziewcząt i chłopców moralnie zaniedbanych mają na razie trochę miejsc. Dzieje się tak nie dlatego, abyśmy tych dzieci mieli mało — ale dlatego, że jeszcze do nich nie trafiamy. Z chwilą zorganizowania całokształtu akcji walki z przestępczością — w zakładach tych również szybko zabraknie miejsca.

Niedobra jest wszelka przesada. Jak więc niedobre było trzymanie w jednym zakładzie dzieci wszelkich typów bez dania im możliwości rozwijania się w sposób dla nich właściwy — tak nie jest dobry współczesny pęd do zbyt ścisłego eliminowania z domów dla dzieci normalnych wszelkich odchyleń od normy. W mieście, w którym jest szkoła dla umysłowo upośledzonych — słabsze stopnie niedorozwoju śmiało mogą się wychowywać wspólnie z dziećmi normalnymi uczęszczając jednocześnie do szkoły właściwej dla siebie. Podobnie zdarza się widzieć dzieci niewidome szczęśliwe w grupie widzących, uczęszczające jedynie do właściwej szkoły. Dzieci kalekie będą wychowywane między zdrowymi — tworzenie stałego zakładu dla dzieci, które straciły rękę lub nogę, byłoby izolowaniem ich od środwiska normalnych, do którego przecież wzrastają. Wszelkie zamknięte „ghetta‘ dla kalek, dla mniej zdolnych, dla trudnych — bardzo są niebezpieczne.

Wychowanie dzieci w jakikolwiek sposób defektywnych — w grupie dzieci normalnych — nie jest łatwe. Chodzi bowiem o to, aby nie straciły na tym ani normalne, ani upośledzone. Dobry wychowawca potrafi jednak nie tylko uniknąć braków wspólnego wychowania, ale wyciągnąć z niego korzyści: dzieci defektywne wrosną w grupę normalnych — a nie należy zapominać, że to jest właściwym zadaniem wychowania tych dzieci, dzieci normalne z kolei rozwiną w sobie umiejętność odnoszenia się właściwego do dzieci różnych od siebie, do dzieci, które nie mogą biegać, nie widzą, są nerwowe, są kłopotliwe. Umiejętność taka będzie dla nich wielką zdobyczą.

Zakłady specjalne nigdy zapewne nie zniknął z powierzchni ziemi, w najbliższym czasie będą się nawet rozrastały — chodziło by tylko o to, aby nie przebywały w nich dzieci, które mogą się wychowywać w normalnym domu dziecka.

ZJAZDY

Miesiące wiosenne i letnie roku 1947 były, jak co roku, miesiącami zjazdów i konferencji. Brak miejsca nie pozwolił nam na omówienie wielu z nich w poprzednich numerach i teraz dopiero uzupełniamy tę lukę.

KONFERENCJE WIZYTATORÓW DOMÓW DZIECKA

W dniach 9—12 czerwca odbyła się w Warszawie w gmachu Ministerstwa Oświaty pierwsza w dziejach opieki nad dzieckiem konferencja okręgowych wizytatorów domów dziecka z udziałem inspektorów centralnych organizacji społecznych.

W ramach konferencji wygłoszone zostały następujące referaty:

Prof. Stefan Baley — Niektóre uwagi o wychowaniu zbiorowym;

Czesław Babicki — System wychowania zbiorowego;

Dr Tadeusz Pasierbiński — Cele wychowania na tle epoki;

Anna Chmielewska — Podstawowe zasady opieki nad dzieckiem.

Ponadto większość uczestników zjazdu wysłuchała także referatu ob. Haliny Powiadowskiej: Koncepcja nowego człowieka, wygłoszonego w Towarzystwie Pedagogicznym im. Spasowskiego.

Konferencja dlatego nosiła tę nazwę, że gros pracy odbywało się na konferencjach, czyli zebraniach dyskusyjnych, na których omawiano wspólnie następujące sprawy:

Rola wizytatora i cel wizytacji,

Technika przeprowadzania wizytacji i sprawozdawczość,

Współpraca Kuratorium z właściwościami domów dziecka.

Ponadto w ramach konferencji uczestnicy zwiedzili i omówili Miejskie Pogotowie Opiekuńcze w Warszawie oraz (grupami) siedem domów dziecka, zwiedzili międzynarodową wystawę książki dziecięcej oraz zapoznali się z pracą Teatru Dzieci Warszawy, który dla uczestników konferencji wystawił po jednym akcie każdej z dotychczas wystawionych przez siebie sztuk.

W dniach 24—26 września br. odbyła się w Wiśle na Śląsku Cieszyńskim druga z kolei konferencja okręgowych wizytatorów domów dziecka poświęcona zagadnieniu metod realizowania w domach dziecięcych i młodzieżowych ideału wychowawczego Polski Ludowej, nakreślonego na poprzedniej konferencji.

Na zjeździe wygłoszone zostały referaty: ob. Świdwińskiego — Polska wczoraj i dziś oraz ob. Woźnickiego — Sytuacja Polski na terenie międzynarodowym. Referaty te miały na celu zorientowanie uczestników

w najważniejszych aktualnych zagadnieniach politycznych.

Wizytatorzy okręgowi złożyli sprawozdania z przeprowadzonych przez siebie w terenie akcji: szkolenia zawodowego wychowanków domów dziecka, oraz akcji weryfikacji praw do opieki wychowanków domów.

Zwiedzono także Państwowy Dom Dziecka w Jaworzu, gdzie wysłuchano ciekawej opowieści kierowniczki wychowawczej o pracy Domu.

ZGROMADZENIE DELEGATÓW RTPD

W dniach 22—24 czerwca br. odbyło się Walne Zgromadzenie delegatów RTPD, delegowanych przez poszczególne oddziały Towarzystwa.

Na zjeździe wygłoszono kilka ciekawych referatów, z których jeden przedstawiał dezyderaty RTPD w zakresie opieki nad dziećmi.

Ponadto w długiej i poważnej dyskusji poruszono sprawy dalszego rozwoju Towarzystwa, przy czym pracownicy terenowi przedstawili swoje trudności w pracy i pogląd na tę sprawę. Ogólnie dyskusja szła w kierunku wykazania potrzeby dalszego pogłębienia pracy, wypracowania zasad wychowania socjalistycznego i metod tego wychowania, rekrutacji i szkolenia kadr pracowników wychowawczych RTPD oraz potrzeby ogarnięcia opieką rzesz dzieci matek pracujących.

W ramach zjazdu odbył się szereg artystycznych imprez, wykonanych przez wychowanków domów i świetlic RTPD z Warszawy i okolic. Imprezy te stały na wysokim poziomie artystycznym, podobnie jak przedstawienie kukiełkowego teatru „Baj".

Zjazd zakończono wyborem nowego zarządu Towarzystwa.

Dotychczasową działalność RTPD wykazywały tablice, na których podano liczby poszczególnych rodzajów placówek, prowadzonych przez tę organizację.

Liczby te przedstawiają się następująco:

Delegatury Zarządu Głównego — 10, Oddziały RTPD w terenie — 123.

Placówki pedagogiczne: świetlice — 69, przedszkola — 85, domy dziecka — 17, internaty, szkoły, gimnazja — 10, teatry — 4, Centralny Ośrodek Wychowawczo-Szkoleniowy w Bartoszycach.

Placówki higieniczno-lekarskie: żłobki — 19, dziecińce — 8, izby dworcowe — 3, domy matki i dziecka — 1, stacje mleczne — 3, ambulatoria — 1, poradnie — 16, prewentoria — 5.

ZJAZD POŚWIĘCONY SPRAWIE LITERATURY DZIECIĘCEJ

W dniach 1—4 czerwca br. odbył się w Warszawie w gmachu ZNP pierwszy ogólnopolski zjazd, poświęcony literaturze dziecięcej, zorganizowany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego.

W zjeździe uczestniczyli liczni przedstawiciele pisarzy, ilustratorów książek dziecięcych, wydawców, bibliotekarzy, psychologów, pedagogów

i działaczy oświatowych. Ponadto w zjeździe brała udział w charakterze gości młodzież uniwersytecka studiująca psychologię, pedagogikę i polonistykę. Obecność na zjeździe 500 osób dowiodła, że zagadnienie literatury dziecięcej jest niezmiernie żywotne.

Bezpośrednim powodem zwołania zjazdu był alarmujący obecny stan naszej literatury dziecięcej (około 70 % wydawnictw — to książki pozbawione wszelkiej wartości). Miano zastanowić się nad przyczynami, obmyśleć środki zaradcze.

Organizatorzy zjazdu sądzili, że pobudzające dla naszych pisarzy i ilustratorów będzie zapoznanie się ze stanem literatury dziecięcej w innych krajach. Dlatego pierwszy dzień zjazdu poświęcony został na omówienie literatury dla dzieci w ZSRR, Czechosłowacji, Włoszech, Ameryce i Anglii. Jednocześnie otwarto zorganizowaną z okazji zjazdu Międzynarodową Wystawę Książki dla Dzieci, która zgromadziła wiele pięknych i ciekawych książek z państw obcych oraz zaprezentowała polską powojenną produkcję w tej dziedzinie.

Następny dzień poświęcono literaturze polskiej. Doskonałe znawczynie tego przedmiotu: dr Maria Arnoldowa, Maria Gutry i Alina Łasiewicka omówiły kolejno literaturę dla dzieci w wieku przedszkolnym, dla dzieci w pierwszych klasach szkoły podstawowej i wyższych klasach szkoły podstawowej. Józef Włodarski mówił o polskich czasopismach dla dzieci.

W referatach tych poruszano zagadnienie tematyki, zadania wychowawcze literatury i konieczność oparcia jej o znajomość psychiki dziecka. O wpływie literatury na ukształtowanie się sfery moralnej dziecka mówił prof. Baley, a sprawę artyzmu rozważyła autorka pięknych bajek Hanna Januszewska. Prof. Radlińska zajęła się w swym referacie rolą społeczną książki dziecięcej. Wreszcie ilustracjom poświęcone były referaty prof. Szumana i ob. Bocianowskiego a Klementyna Krymkowa mówiła o repertuarze teatru dziecięcego, ilustrując swe wywody pokazem fragmentów sztuk w Teatrze Dzieci Warszawy.

Zgromadzeni na zjeździe swą postawą dowiedli głębokiego przejęcia omawianymi zagadnieniami. W dyskusji i przyjętych uchwałach wyrażono troskę o wprowadzenie zmian w tej dziedzinie. Uznano, że niezbędne jest stworzenie instytucji, która czuwałaby nad poziomem wydawnictw dla dzieci (sprawa ta znalazła szersze omówienie w referacie Ireny Skowronkówny pt. „Projekt organizacji pracy w zakresie wydawnictw dla dzieci"). Zjazd domaga się stworzenia poważnej krytyki literackiej książek dla dzieci, ustalenia nagród dla pisarzy i ilustratorów książek dziecięcych, traktowania przez Związek Literatów pisarzy piszących dla dzieci na równi z autorami książek dla dorosłych, wreszcie wszczęcia akcji około upowszechnienia dobrej książki, zorganizowania tanich masowych wydawnictw najlepszych książek dziecięcych, docierających do wszystkich środowisk miasta i wsi.

ZJAZD JUBILEUSZOWY PROF. H. RADLIŃSKIEJ

W okresie Zielonych Świątek odbył się w Łodzi zjazd jubileuszowy z okazji pięćdziesięciolecia pracy prof. Heleny Radlińskiej.

Zjazd zgromadził kilkuset uczniów i uczennic Jubilatki, którzy przybyli z całej Polski, oraz szereg pracowników społecznych, którzy, nie będąc nigdy słuchaczami Studium Pracy Społeczno-Oświatowej założonego i prowadzonego przez prof. Radlińską korzystali jednak w pracy ze wskazówek swoich kolegów, słuchaczów Studium, oraz z prac pisemnych prof. Radlińskiej.

Na zjeździe, obok wypowiedzi jubileuszowych, podnoszących zasługi Jubilatki, omawiano zagadnienia, wiążące się z pracą terenową pracownika społecznego, potrzeby terenu, w szczególności w zakresie opieki nad dzieckiem, i metody badania tych potrzeb oraz konieczność i metody szkolenia pracowników do rozmaitych działów pracy społecznej.

Atmosfera na zjeździe, mimo dużej jego liczebności, miła, koleżeńska.

Z KONFERENCJI WYCHOWAWCÓW DOMÓW DZIECKA W WARSZAWSKIM OKRĘGU SZKOLNYM

Dyskusja nad Poematem Pedagogicznym Makarenki

(Ciąg dalszy)

Omawiano punkty 5 (praca) i 6 (perspektywa).

Makarenko uczy nas szacunku dla pracy. W naszym społeczeństwie pokutuje jeszcze ideał życia próżniaczego. Nie pracować jest milej niż pracować. Makarenko uczynił pracę przyjemną, pociągającą, nadał jej wartość. Nauczył, że praca daje szczęście. Jednocześnie Makarenko wpaja w dzieci przeświadczenie, któremu sam hołduje, że praca jest podstawą rozwoju społecznego i kulturalnego społeczeństwa. Uczy też szacunku dla każdej pracy, nie dzieli jej na lepszą i gorszą.

W książce Makarenki zachwyt czytelnika budzi zapał, z jakim chłopcy budują domy, zakładają fermy. My tego zapału tak łatwo nie wykrzeszemy.

Makarenko miał do czynienia z elementem przestępczym, którego energię i siły musiał w sposób jaskrawy skierować na drogę społeczną, musiał uczynić pracę bardziej atrakcyjną od dotychczasowego trybu życia chłopców: od włóczęgi, przygód, rozbójnictwa. Ten sam wymiar pracy i to samo jej nasilenie nie da się przenieść na grupę dzieci młodszych i normalnych. Nie jest to zresztą konieczne.

Charakterystyczny jest w pracy chłopców Makarenki element zabawy, gry (np. oczyszczanie stawu ze szlamu). Praca jest tam radosna.

Stosunek Makarenki do pracy nie jest pełen radości, nie widać w pracy elementu ludycznego, jego stosunek do pracy nosi charakter religijny. Przykładem tego może być np. święto pierwszego snopa.

Stosunek Makarenki do pracy budzi pewien niepokój. Czy nie staje się ona celem samym dla siebie? Czy nie jest jej za dużo? A przecież praca nie jest jedynym celem człowieka. Makarenko zastąpił religię pracą.

Obawy budzi duża ilość pracy u Makarenki. Czy nie przeszkadzała ona chłopcom w nauce? Mało tam mowy o nauce szkolnej.

Chłopcy Makarenki idą przecież aż na uniwersytet robotniczy, to znaczy, że nauka ich nie była zaniedbywana. My zaś mamy stałą dążność do niedoceniania kształcących wartości pracy, a przeceniania pracy szkolnej.

Niezależnie od naszego stosunku do nauki szkolnej jest ona tak zorganizowana przez władze oświatowe, że nie pozostawia prawie zupełnie wolnego czasu młodzieży, zwłaszcza uczącej się w szkołach zawodowych. Organizowanie poważniejszej pracy w zakładzie jest w naszych warunkach z tego właśnie względu niemożliwe.

Brak czasu w zakładzie płynie przede wszystkim z wadliwej organizacji życia zakładowego. Organizacja ta opiera się na mylnej zasadzie: wszyscy robią to samo o określonej porze. Dzięki temu czas w zakładzie staje się bardzo niewydajny, dzieci wdrażają się do marnowania czasu, stają się „rozlazłe", nie śpieszą się nigdy, bo nie mają do czego. Ogromną ilość traci się zawsze na czekanie na innych: przy myciu, posiłkach, dyżurach, nauce.

Trzeba dać dzieciom możność gospodarowania swoim czasem i nauczyć właściwego gospodarowania. „Nie musimy przecież wszyscy chodzić stadem , nie musimy ciągle czekać jeden na drugiego". „Najgorszym wrogiem usprawnienia pracy dziecka jest zasada wychowawcy: my zawsze przewidujemy, co dzieci w jakiej chwili mają robić".

Dyskutująca mówi o błogosławionych skutkach zerwania z tą zasadą w zakładzie przez nią prowadzonym, gdzie obowiązywały pewne tylko wspólne momenty: posiłki, ranna gimnastyka. Poza tym każdy wychowanek znał swoje obowiązki i musiał sam rozłożyć je sobie w czasie zużytkowując czas wolny według własnego uznania. Jedynym elementem niezbędnym w tego typu pracy jest zegar.

Wychowankowie zakładowi czekają tylko na to, co im kto da. Dzieje się tak i w czasie ich pobytu w zakładzie i po tzw. usamodzielnieniu. Trzeba przerobić tę ich podstawę przez zorganizowanie prac zarobkowych w zakładzie, które pozwolą im na kupienie radia, książek, biletów do kina czy teatru. Ten cel pracy, ta najbliższa perspektywa są konieczne, aby praca nie była traktowana jak „dopust boży".

Jednocześnie jednak trzeba pamiętać i o tym, aby dobierać prace, które same przez się są bardziej ciekawe i pouczające. Dobrym zajęciem jest hodowla: kur, jedwabników, prosiąt. Pewien zakład zarobił sobie na zelektryfikowanie pomieszczeń — cerowaniem pończoch. Brali w tym udział zarówno chłopcy, jak i dziewczęta.

*

Perspektywa pracy — to rzecz ogromnie ważna. Są zakłady, które potrafią całą pracę gospodarczą dla domu, pracę przeważnie traktowaną jako przykrą konieczność, uczynić nęcącą przez nadanie jej charakteru kształcenia oraz ujęcia tego kształcenia w formy ponętne dla dzieci. Formami tymi są sprawności gospodarcze, zbudowane na wzór sprawności harcerskiej, a obejmujące cały zakres pracy gospodarczej dla domu. Są więc sprawności kucharki (dla starszych) i pomocnicy kucharki (dla młodszych), sprawności pokojówki, praczki, a także higienistki i jej pomocnicy, opiekunki małych dzieci. Takie same sprawności można też zastosować do chłopców. Dziecko podejmujące się zdobycia pewnej sprawności — ma przed sobą określoną perspektywę, wie, do czego ma dążyć w codziennej pracy dla domu. Praca ta nabiera wtedy sensu.

Perspektywa jest również ważna przy wyborze zawodu. Dawniej, kiedy wychowankowie zakładów mieli przed sobą jedynie kilka dróg i to mało nęcących — trudniej było pracować nad nimi wychowawcy. Dziś stoją przed nimi otworem wszelkie drogi — stanowi to czynnik ogromnie ułatwiający pracę wychowawczą. Dziś dziecko może chcieć, ma do czego dążyć.

To, że dawniej dziecko było przenoszone do innego zakładu po ukończeniu lat 14, było zaprzeczeniem idei perspektywy. Dziś staramy się prowadzić dziecko aż do jego samodzielności.

Zamiast robić dzieciom niespodzianki w postaci takich czy innych zakupów — możemy wprowadzić element perspektywy przez ukazanie dzieciom pewnych braków i wspólnych dróg do ich zaspokojenia. Dzieci zakładowe muszą nauczyć się marzyć, pragnąć i dążyć. Naukę zacząć trzeba od drobnostek.

Dzieciom trzeba stawiać przed oczyma wizję ich domu (zakładu), wizję ich własnej przyszłości. Unikać zasklepiania się w codziennych sprawach — puścić trochę wodze fantazji i marzeniu. Tego uczy nas Makarenko.

*

Ożywioną dyskusję wywołało zagadnienie związania wychowania z tym, co się współcześnie dzieje w kraju (pkt. 7).

Odcinanie młodzieży od współczesności jest kardynalnym błędem wychowawczym. Młodzieży musi być znane wszystko, co dotyczy kraju.

Zagadnieniem wymagającym rozwiązania jest natomiast problem: czy należy zostawić młodzieży swobodę wyrabiania sobie zdania o rzeczywistości, czy też wpływać na ten sąd?

Prawdziwa swoboda wyrabiania poglądów praktycznie nie istnieje, zawsze znajdą się czynniki wpływające na wybór. Tymi czynnikami mogą być koledzy szkolni, rodzina i wiele innych. Uchylając się od wpływu na wybór wychowanka — pozostawiamy go wpływom ubocznym.

Nie chodzi tu o wmawianie w wychowanków, o wywieranie nacisku, ale o udzielenie im pomocy w wyszukaniu drogi. Dotychczasowe nasze wychowanie jest w dużym stopniu wychowaniem „partyzantów“ i to w dodatku nie wiadomo jakiej sprawy.

Nie wychowujemy „partyzantów“, a ludzi biernych, obojętnych na to, co się w świecie dzieje. Powinniśmy ich uaktywnić.

Ustrój demokratyczny najbardziej odpowiada katolicyzmowi i to, czemu się opieramy, jest często fałszywym obrazem nowej rzeczywistości, wypaczonym niekoniecznie przez nas, a przez nieudolnych wykonawców, niezręcznych realizatorów idej demokracji. Niepotrzebnie my, katolicy, łączymy sprawy ustrojowe z wyznaniowymi.

Wychowanie „partyzantów“ było konieczne w czasach hitleryzmu — dziś byłoby zbrodnią. Wychowawca miałby na sumieniu cały szereg zmarnowanych istnień ludzkich. Musimy wychowywać obywateli nowego ustroju. Jedno jest tylko stanowisko, z którego nam, katolikom, nie wolno ustąpić — to wychowanie religijne. Bóg daje nam szczęście i to szczęście chcemy udostępnić naszym wychowankom.

Jeżeli chcemy mieć rezultaty pracy wychowawczej, musimy liczyć się poważnie z rzeczywistością i dla niej wychowywać. Inaczej sami popadniemy w konflikt i wykoleimy wychowanków, nie przygotujemy ich do życia. Będziemy wówczas narażeni na zarzuty z ich strony, podobnie jak Korczak.

Młodzież cechuje głód wiedzy o współczesności. Szuka ona tej wiedzy na wszelkich dostępnych jej drogach. Ma potrzebę omawiania tych spraw z dorosłymi, bardziej doświadczonymi.

Poza tym młodzież ma potrzebę czynu. Pragnie ona wejść w życie jako element aktywny. Naszym obowiązkiem jest pilnować, aby aktywność ta szła we właściwym kierunku.

Redakcja zamieszcza w dalszym ciągu nadsyłane przez centralne organizacje społeczne wzmianki o ich działalności w zakresie opieki nad dzieckiem.

ZWIĄZEK UCZESTNIKÓW WALKI ZBROJNEJ O NIEPODLEGŁOŚĆ I DEMOKRACJĘ powstał we wrześniu 1945 roku. Według statutu skupia on wszystkich, „którzy na terenie Państwa Polskiego lub poza jego granicami brali czynny udział w walce o wyzwolenie spod okupacji niemieckiej, zachowując godność żołnierza, Polaka i demokraty“.

W Warszawie przy Al. Stalina nr 49 mieści się Zarząd Główny, a cała Polska pokryta jest siecią placówek Związku w postaci Zarządów Wojewódzkich, Powiatowych i Kół gminnych.

Deklaracja ideowa Związku Uczestników Walki Zbrojnej o Niepodległość i Demokrację mówi: „My, żołnierze Polski Podziemnej, chcemy pomóc w uleczeniu ran zadanych Narodowi przez wojnę i okupację, chcemy złagodzić ból wdów i sierot po poległych bojownikach, otoczyć je opieką moralną i materialną. Chcemy pomóc wychować nasz Naród w duchu umiłowania pracy na rzecz Ojczyzny, w duchu wierności i interesów ludu."

Zgodnie z tą deklaracją — za jedno z naczelnych zadań swojej działalności postawił sobie Związek Uczestników Walki Zbrojnej zadanie otoczenia troskliwą opieką nie tylko członków, lecz także i rodzin, tzn. zwłaszcza sierot i wdów, pozostałych po poległych i zabitych w walkach Polski Podziemnej, w Powstaniu Warszawskim, w partyzantkach, na froncie w r. 1944/45.

Wiadomym jest powszechnie, jak liczne ofiary pochłonął niemiecki moloch okupacyjny. Nie może więc zdziwić nikogo, że ilość tych podopiecznych Związku sięga dziesiątków tysięcy osób. Opiekowanie się nimi wymaga odpowiedniego aparatu i funduszów. Toteż Zarząd Główny Związku zorganizował u siebie w lipcu 1946 r. Wydział Opieki, aby — wraz z Referatami Opieki przy każdym Zarządzie Wojewódzkim, czy Powiatowym — troszczył się o dobro moralne i materialne osieroconych, o jak największą poprawę ich bytu.

Najsłuszniejszym hasłem dnia dzisiejszego jest: „Troszcz się o dzieci". Chcąc wypełnić to hasło i spłacić dług społeczeństwa wobec rodzin poległych Bojowników o Niepodległość i Demokrację — Związek Uczestników Walki Zbrojnej pod egidą Zarządu Głównego, stworzył dotychczas osiem domów dziecka (na terenie województwa kieleckiego, łódzkiego, katowickiego, szczecińskiego; nowe domy są w stadium organizacji w Poznańskiem, Wrocławskiem itd.).

W domach dziecka przebywa stale około 500 sierot i półsierot, w wieku od 5 do 14 lat przeciętnie.

Powiedzmy sobie szczerze, że jeszcze niezbyt wielka jest ta ilość objętych domami dziecka w stosunku do ogólnej ilości sierot po członkach organizacji konspiracyjnych. Składa się jednak na to wiele przyczyn, jak konieczność remontów danych objektów i stosunkowo krótki okres czasu działania organizacji.

Liczba zgłaszanych dzieci powiększa się jednak stale, co jest dowodem potrzeby tworzenia nowych domów dziecka.

Jest wiele dzieci słabych, podatnych na gruźlicze schorzenia. Dla takich dzieci otworzył Zarząd Główny Związku Uczestników Walki Zbrojnej Zakład Leczniczo-Zapobiegawczy w Michalinie, obejmujący na razie 80 dzieci. W ciągu trzech do sześciu miesięcy dzieci te pod opieką lekarza, intensywnie odżywiane, nabierają sił i odporności organizmu, nie tracąc przy tym niczego z nauki, gdyż na miejscu są prowadzone lekcje szkolne.

Dla starszych chłopców (od lat 14) Związek posiada szkoły, tj. 3-letnią szkołę mechaników samochodowych i półroczny kurs kierowców w Gliwicach oraz kilkadziesiąt miejsc w Szkole Radiotechnicznej Ministerstwa Przemysłu i Handlu w Dzierżoniowie. Wszystkie te szkoły mają internaty.

W przyszłym roku szkolnym uruchomione zostanie gimnazjum rolnicze przy majątku domu dziecka w Kruszynie.

Wszystkie dzieci uczące się, młodzież i studenci mają możność uzyskania Stypendium im. Partyzanta, które Zarząd Główny ufundował w kwocie miliona złotych miesięcznie, począwszy od stycznia 1947 roku.

Wszystkie sieroty i półsieroty, nie objęte domami dziecka czy szkołami, są pod stałą pieczą Związku. Daje się temu wyraz przez różnorodną pomoc materialną lub inną.

W tej też myśli organizuje obecnie Zarząd Główny kolonie letnie dla dzieci podopiecznych, dla dzieci członków niezamożnych, czy zdemobilizowanych żołnierzy I i II Armii, a także dla dzieci po poległych na polu walki w roku 1939.

Przez kolonie — rozrzucone na terenie całego kraju — przesunie się co najmniej sześć tysięcy dzieci.

Ogromny to wysiłek ze strony Związku Uczestników Walki Zbrojnej o Niepodległość i Demokrację, lecz zbliży on go jeszcze bardziej do wytkniętego celu: do całkowitego wypełnienia hasła troski o dzieci.

ZWIĄZEK INWALIDÓW WOJENNYCH R. P.

Około 800 tysięcy osób, wraz z członkami rodzin i sierotami po poległych, skupia w swych szeregach Związek Inwalidów Wojennych R. P.

Celem tej organizacji jest przede wszystkim wzajemna pomoc, reprezentowanie przez Zarząd Główny spraw i interesów inwalidzkich na zewnątrz oraz opieka nad wdowami i sierotami po poległych.

Akcję opieki nad dzieckiem Zarząd Główny Związku Inwalidów Wojennych prowadzi przez: a) udzielanie stypendiów, b) utrzymywanie stałych zakładów wychowawczych, c) organizowanie wczasów i kolonii letnich. Akcja stypendialna objęła w ostatnim miesiącu 892 osoby, którym wypłacono 2.551.700 złotych.

Zakładów wychowawczych, jak dotychczas, Związek Inwalidów posiada dwa: w Gołotczyźnie koło Ciechanowa o 150 miejscach i w Karpaczu 200 miejsc. W zakładach tych dzieci otrzymują ubranie, całkowite wyżywienie, opiekę lekarską i naukę w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum.

Oto co pisze do redakcji „Inwalidy" jedna z wychowanek tego zakładu, Halinka Dobrowolska: „Życie w naszym „Zniczu" upływa wesoło i dobrze. Mamy tu dużo różnych przyjemności, wycieczek, gier i zabaw. Czujemy się tak jakby we własnym domu."

Kolonie letnie organizowane są dla przedszkoli i dla dzieci w wieku szkolnym aż do 17 lat włącznie.

W roku bieżącym przewiduje się wysłanie na kolonie letnie do różnych miejscowości w górach i nad morzem około 6000 dzieci, w grupach od 30 do 300, zależnie od pomieszczeń.

I tym dzieciom Związek Inwalidów Wojennych zapewnia na okres kolonii również całkowite utrzymanie i opiekę, a najbiedniejszym częściową pomoc w odzieży.

Tak do zakładów jak i na kolonie przyjmowane są przede wszystkim sieroty, półsieroty i dzieci najbiedniejsze.

Oprócz tego dla dzieci zagrożonych płucnie Związek Inwalidów Wojennych dysponuje kilkudziesięcioma miejscami w Otwocku w „Wiosce Szwajcarskiej" i w Dzierżążnie.

Poza tym Związek Inwalidów Wojennych przyjął do jednego ze swoich domów w Krynicy 70 spośród 1400 przybyłych do Polski dzieci rumuńskich. W zamian za to z dzieci inwalidzkch wyjadą za granicę: do Norwegii — 30, do Czechosłowacji — 20 i do Danii — 30 dzieci.

TOWARZYSTWO BURS I STYPENDIÓW R. P. (TBS—RP)

Towarzystwo zarejestrowane zostało dn. 15 VI 1946 r. i działa na terenie całej Polski na podstawie zatwierdzonego statutu. Praca rozpoczęta została 1.IX 1946 r.

Struktura organizacyjna przedstawia się następująco: Rada Społeczna i Zarząd Główny z siedzibą w Warszawie, ul. Smulikowskiego 6/8, oddziały wojewódzkie, powiatowe, koła gminne i miejskie.

W okresie ośmiu miesięcy działalności TBS-RP. powstało 12 oddziałów wojewódzkiech, 130 powiatowych, 450 kół gminnych i 30 miejskich.

Zadaniem Towarzystwa jest:

a) organizacja systemu funduszów stypendialnych,

b) organizacja i budowa sieci burs w ośrodkach szkół średnich wszystkich typów oraz w ośrodkach szkół podstawowych (zbiorczych),

c) zdobywanie funduszów na zrealizowanie powyższego planu.

Ponieważ zadaniem Towarzystwa jest niesienie pomocy w kształceniu się zdolnej, a niezamożnej młodzieży, struktura organizacyjna akcji stypendialnej jest decentralistyczna, gdyż ten system daje większe możliwości wyłowienia jednostek najwartościowszych i zapewnienia im równego startu i równych warunków kształcenia się w nowoczesnym demokratycznym społeczeństwie.

Kandydaci ubiegający się o stypendia wnoszą podania do najbliższej komórki organizacyjnej, na terenie której działania zamieszkują.

Do zakwalifikowania kandydatów powołana jest Komisja Selekcyjno-Stypendialna, która działa na podstawie „Tymczasowej Instrukcji Zarządu Głównego TBS-RP, z dn. 15 XII 1946 r. o postępowaniu w związku z przyznawaniem stypendiów“, wydanej w broszurce „Jak należy starać się o stypendium TBS-RP.“

Na terenie powiatu istnieje jedna Komisja Selekcyjno-Stypendialna, w miastach — wspólna dla wszystkich kół miejskich. Komisja kwalifikuje podania nadsyłane przez koła, stawia wnioski, natomiast uchwałę o przyznaniu stypendium podejmuje zarząd tej komórki organizacyjnej, do której podanie wpłynęło i kandydat przynależy terenowo. Stypendium przyznawane jest na okres ukończenia danej szkoły, cofnięte może być tylko z winy stypendysty lub polepszenia się warunków materialnych.

Stypendia są z zasady zwrotne w okresie długoterminowym, aby w ten sposób narastał kapitał dla przyszłych kandydatów uniezależniając się od koniunktury gospodarczej.

Od 1.I 1947 r. do obecnego czasu jest stypendiowanych 2000 uczniów z różnych typów szkół prócz akademickich, gdyż młodzieżą akademicką zajmuje się Tow. Przyjaciół Młodz. Szkół Wyższych. Stypendia są udzielane w wysokości do 2000 zł miesięcznie.

Towarzystwo nie zajmuje się zagadnieniami wychowawczymi młodzieży szkolnej zostawiając to szkole, która otrzymuje wytyczne w tej mierze od władz szkolnych.

Stypendia nie rozwiązują jednak całkowicie kwestii dostępności do szkół młodzieży zdolnej, a niezamożnej, nie rozwiążą tego także dobrze zorganizowane i wyposażone szkoły. Dla wytworzenia odpowiednich warunków kształcenia się dla młodzieży przychodzącej spoza ośrodka szkolnego potrzebne są warunki mieszkaniowe i zapewnienie jej utrzymania. Zadanie to mogą spełnić urządzone bursy. Towarzystwo wkłada w tę akcję wiele wysiłku. Dotychczas zostały już odbudowane przez TBS-RP, częściowo urządzone i oddane do użytku młodzieży 34 bursy, w których znalazło pomieszczenie 3800 uczniów. Kilka budynków — a między nimi i w Warszawie — będzie odbudowanych w najbliższym czasie.

Aby tym palącym potrzebom sprostać, potrzeba olbrzymich funduszów. Potrzeby są powszechne i wysiłek musi być powszechny — każdego obywatela jako członka Towarzystwa wpłacającego składkę roczną 200 zł, każdej instytucji społecznej, samorządu i Państwa. Zadania wielkie i pilne, niecierpiące zwłoki, chodzi bowiem o młodzież, o kulturę naszego Narodu, a każdy rok zwłoki, to strata, której odrobić się nie da.

Dotychczas TBS-RP budżet swój opiera w olbrzymiej większości na dobrowolnych ofiarach społeczeństwa.

SPIS TREŚCI:

Redaktor — Irena Chmieleńska. Sekretarz redakcji — Jadwiga Ligocka.
Kom. Redakcyjny — Zofia Niemcowa, Krystyna Popiel, dr Maria Uklejska

Adres Redakcji: Ministerstwo Oświaty, Warszawa, Al. I Armii 25, pok. 259
Adres Administracji: PZWS, Warszawa, Kredytowa 9

Drukarnia Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Łodzi
121/47 — D-024201